

Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike

Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2005, 261 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Habil.)



Quellenangabe/ Reference:

Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2005, 261 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Habil.) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26668 - DOI: 10.25656/01:2666

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26668>

<https://doi.org/10.25656/01:2666>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

PILARCZYK
MIETZNER
DAS REFLEKTIERTE BILD

DAS REFLEKTIERTE BILD
Die seriell-ikonografische Fotoanalyse
in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften

von Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2005



Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft
für die großzügige finanzielle Unterstützung in Form einer Sachbeihilfe/Publikationsbeihilfe.

Bild Umschlagseite 1:
Margit Broich, Jugendfotopreis 1978.
(Abdruck mit freundlicher Genehmigung von M. Broich, Berlin.)

Alle Abbildungen im vorliegenden Band sind Zitate gem. § 51 UrhG.
Wir haben uns jeweils um einen detaillierten Fotonachweis bemüht. Trotz intensiver Recherche konnte die Urheberschaft nicht von allen Fotografien zweifelsfrei ermittelt werden. Wir bitten gegebenenfalls um Mitteilung.

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2005.9.i. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2005.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1409-9

Inhalt

| | | |
|-----------|--|------------|
| 0 | Einleitung | 7 |
| A. | Das reflektierte Bild: Über die Bedeutung von Fotografie für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften | 13 |
| 1 | Die Welt der Bilder – Welt in Bildern | 13 |
| 2 | Pädagogische Bilderwelten: Fotografie und das Visuelle in Erziehungsverhältnissen | 19 |
| 3 | Bildtheorie und Fototheorie – Bildgeschichte und Fotogeschichte | 31 |
| B. | Fotografien als Quelle: Methodologische Grundlagen | 51 |
| 4 | Was ist eine Fotografie? | 51 |
| 4.1 | Fotografie und ihr Verhältnis zur außerbildlichen Wirklichkeit | 52 |
| 4.2 | Zwischen Konvention und Singularität: Fotografie als Fotografie | 55 |
| 4.3 | Zwischen Authentizität und Konstruktion: Fotografie als historisches Dokument und als Quelle | 61 |
| 4.4 | Fotografie als ästhetisches Medium | 63 |
| 4.5 | Fotografie als Medium und Massenmedium | 67 |
| 5 | Das Fotografieren als technologischer Prozess | 71 |
| 5.1 | Entwurf des Bildes, Wahl des Standortes, der technischen Mittel und des Aufnahmezeitpunktes | 74 |
| 5.2 | Chemische Entwicklung, Vergrößerung und Nachbearbeitung | 78 |
| 5.3 | Auswählen und Bewerten | 79 |
| 6 | Die Fotografie als soziale Praxis – Funktionen und Verwendungen . . . | 81 |
| 6.1 | Die private Fotografie – Familien- und Freundschaftsfotografie | 82 |
| 6.2 | Die öffentliche Fotografie – künstlerische, Presse- und Werbe-Fotografie . | 85 |
| 6.3 | Halböffentliche Fotografie – institutionsöffentliche und Atelier-Fotografie . | 89 |
| 6.4 | Primäre und sekundäre Verwendungszusammenhänge | 90 |
| 7 | Die Fotografie als ästhetisches Produkt – das fotografische Bild | 95 |
| 7.1 | Bildwahrnehmung und Ästhetik | 96 |
| 7.2 | Formen, Farben und Bildkomposition | 98 |
| 8 | Was wird sichtbar? Zu den Qualitäten der Quelle Fotografie | 105 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| C. | Die seriell-ikonografische Fotoanalyse: Methodische Voraussetzungen und Standards | 111 |
| 9 | Bildwissenschaftliche Forschungsansätze und ihre Methoden | 113 |
| 9.1 | Zur Geschichte bildwissenschaftlicher Verfahren | 114 |
| 9.2 | Bild und Bildung | 118 |
| 10 | Die Qualifizierung von Fotografien für die wissenschaftliche Arbeit | 123 |
| 10.1 | Formen der Überlieferung erziehungswissenschaftlich relevanter Fotografien | 124 |
| 10.2 | Klassifizieren, Archivieren und Verschlagworten | 126 |
| 10.3 | Auswahl fotografischer Untersuchungs- und Vergleichsbestände. | 128 |
| 11 | Wege der seriell-ikonografischen Fotoanalyse | 131 |
| 11.1 | Die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation. | 133 |
| 11.2 | Die serielle Fotoanalyse | 142 |
| 12 | Verfahren der Geltungsprüfung | 147 |
| 12.1 | Überprüfung der Ergebnisse an weiteren Fotografien und Kontrastierungen | 147 |
| 12.2 | Multiperspektivität und nachträgliche Kontexterhebungen | 149 |
| 12.3 | Zusätzliche Bild- und Text-Quellen für die Geltungsprüfung | 151 |
| 13 | Probleme der Darstellung von Forschungsergebnissen | 153 |
| 13.1 | Inhaltliche Probleme bei der Verwendung von fotografischen Bildern im Rahmen von Vorträgen und Publikationen. | 153 |
| 13.2 | Rechtliche Voraussetzungen für den wissenschaftlichen Gebrauch von Fotografien | 154 |
| 14 | Zusammenfassung | 157 |
| D. | Anwendungsbeispiele für die seriell-ikonografische Fotoanalyse | 161 |
| | Einführung | 161 |
| 15 | Zum gestischen Repertoire und körperlichen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern in der deutschen Schule nach 1945 | 165 |
| 16 | Schülerrollen und Leitbilder für die deutsche Schule in Ost und West bis zum Ende der 80er Jahre | 187 |
| 17 | Zur Inszenierung von Geschlecht in den Fotografien der Zeitschrift „Pädagogik“ 1990-2000 | 205 |
| 18 | Zeit und Raum. Selbstausdruck in den Fotografien Jugendlicher | 215 |
| | Literaturverzeichnis | 247 |

Einleitung

Fotografien gehören zu unserem Alltag, mit ihren allgegenwärtigen visuellen Impulsen setzen wir uns permanent – bewusst und noch häufiger unbewusst – auseinander. Mehr noch als Texte zählen sie zu den wichtigsten Informationsträgern unserer Zeit und schon seit langem prägen sie unser Denken, Fühlen und Handeln. Doch sind sie nicht nur im öffentlichen Raum omnipräsent, sondern ebenso im privaten, und beinahe jeder von uns ist mittlerweile auch zum Bildproduzenten geworden. Das Medium Fotografie ist ein ebenso wichtiges Ausdrucksmedium geworden wie die Schrift. Angesichts dieser enormen Bedeutung nimmt es allerdings wunder, dass sich die Fotografie als Forschungsquelle bisher nicht ebenso etablieren konnte wie der Text.

So verständlich Fotografien beim einfachen Hinsehen erscheinen, so schwierig gestaltet sich offenbar der Umgang mit ihnen als Forschungsquelle. Inhaltlich wie methodisch sind die verschiedenen Ansätze, die es zur Auswertung von Fotografien im sozialwissenschaftlichen, ethnographischen und historischen Kontext gibt, sehr heterogen, außerdem disziplinär verstreut. Selten beziehen sie sich auf mehr als eine fotografische Quellenart, das heißt, sie widmen sich entweder der öffentlichen Fotografie oder der privaten oder konzentrieren sich auf einzelne Genre.¹ Die daraus gewonnenen Verallgemeinerungen gelten oft nur für diesen Ausschnitt fotografischer Praxis. Weder lässt sich daraus ein verlässliches methodisches Instrumentarium zur Erschließung von Fotografien ableiten noch eindeutig definierte "Gesetze der Quellenkritik"². Dass aber gerade diese schmerzlich vermisst werden, zeigte die Diskussion um die Hamburger Wehrmachtsausstellung.

In den Erziehungswissenschaften spielte Fotografie im Gegensatz zur Malerei als wissenschaftliche Quelle bisher so gut wie gar keine Rolle³; fotografische Bilder galten gleichermaßen als zu vordergründig wie als zu vieldeutig, das Medium selbst wurde nach anfänglich großem Interesse⁴ kaum mehr reflektiert. Es fehlt im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang sowohl der theoretische Diskurs über die Bedeutungen des Visuellen beim Aufwachsen und in der Bildung als auch über das Bild selbst, noch weniger wurde bisher über Konsequenzen der Verwendung von Fotografien für die erziehungswissenschaftliche Forschung nachgedacht, und es gibt bisher auch keine Erfahrungen bei der Analyse großer Fotobestände, über die allein Fotografien systematisch und quellenkritisch als kollektives Bildgedächtnis sinnvoll zu nutzen und auszuwerten sind.

1 Überblick über die methodischen Ansätze für die historische Forschung durch Jäger 2000.

2 Vgl. das Gutachten der Kommission zur Überprüfung der Ausstellung "Vernichtungskrieg, Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944" (S. 20).

3 Zwar baute Robert Alt schon nach 1945 ein Bildarchiv mit Fotografien und Drucken auf, die pädagogische Szenen im weitesten Sinne aus der Erziehungsgeschichte zum Thema hatten; vgl. den "Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte" 1960/65, doch diente ihm die Fotografie vor allem als Medium zur Reproduktion ohne eigenen Quellenwert. Dieser Bildfundus wurde seither und auch von ihm nur illustrativ oder zum Beleg von Thesen verwendet, die weder aus der Bildlichkeit selbst noch aus der Kritik der Quellen gewonnen wurden.

4 Lichtwark 1893 und die Versuche, Fotografie als Fach oder Arbeitsgruppe in Schulen zu etablieren.

Die Frage, die durch die Beschäftigung mit Fotografie in das Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Denkens rückt, ist, wie sich in einer Kultur, in der das Visuelle zunimmt, das Verhältnis der Menschen zur Welt gestaltet und ausdrückt. In dieser Kultur – wir sprechen ja bereits immer häufiger von visueller Kultur – hat die Fotografie bereits in allen gesellschaftlichen Bereichen Funktionen übernommen. Dieses Weltverhältnis und die grundlegenden Funktionen der Fotografie zeigen sich in ihrer engen Beziehung zu allen anderen modernen Massenmedien (Fernsehen, Buch, Plakat, Zeitung, Film, Computer und Internet); längst steht die Fotografie nicht mehr als Medium für sich allein, sondern ist basales Medium aller neuen Bildmedien.⁵

Wenn wir von Fotografie sprechen, sprechen wir sowohl vom Bild als auch von einem modernen technischen (Massen)Medium mit spezifischen Produktions-, Distributions- und Rezeptionsverhältnissen. Zum Wesen des Bildes gehört es, durch Techniken und Programme, durch Trägermedien, in der äußeren Welt Gestalt zu gewinnen, sichtbar zu werden. Aber es sind auch „die symbolischen Bilder der Imagination, die von weither gekommen sind, wenn sie in dieses technische Medium einwandern“ (Belting 2001, S. 214). Der Bildbegriff ist deshalb sowohl historisch und technisch und zugleich anthropologisch begründet, die inneren und äußeren Bilder des Menschen gehören ebenfalls in diesen Bildbegriff, wir leben in Bildern und verstehen die Welt in Bildern. Zwischen dem Bild, dem Medium und dem Körper als dem „Ort der Bilder“ (Belting) gibt es einen engen historischen und dynamischen Bezug. Beschäftigt man sich mit Fotografie, muss man deshalb beide Seiten des darüber vermittelten Bildes bedenken, das ästhetische, fotografische Bild und das technische Medium.⁶ Das fotografische Bild muss ernst genommen werden als ein ästhetisches Konstrukt, zugleich sind die spezifisch medialen Eigenschaften des fotografischen Bildes, seine Technizität, massenhafte Reproduzierbarkeit und das Prinzip der Selektion als Grundzug fotografischer Produktion und Verwendung sowie die Konsequenzen für Bildgebrauch und Bildwahrnehmung für die theoretische und methodologische Fundierung fotografischer Analysemethoden zu bedenken.

Die hier vorgelegte Arbeit macht es sich vor diesem Hintergrund zur Aufgabe, Fotografie als Medium in ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Forschung hervorzuheben und damit den Diskurs um das Visuelle in Erziehungsverhältnissen zu beleben und um die fotografische Perspektive zu erweitern. Es werden methodologische Grundlagen geschaffen und erstmals quellenkritische Standards für Fotografie systematisch beschrieben, die grundsätzlich auch für historische und sozialwissenschaftliche Untersuchungen gelten. Auf der Grundlage bereits existierender Methoden der Bildinterpretation stellen wir ein methodisches Verfahren zur Diskussion, mit dem es möglich ist, sowohl einzelne fotografische Bilder als auch große fotografische Bestände zielgerichtet und methodisch geleitet auszuwerten. Hierin sind all jene Erfahrungen verarbeitet, die wir in zehn Jahren Forschungspraxis mit der Quelle Fotografie gewonnen haben. Damit ist eine größere methodische Sicherheit im Umgang mit Bildquellen gewonnen, zugleich ist das Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse offen für eine Weiterentwicklung

5 Goldberg 1991, S. 217ff.; Mitchell 1998; Wagner 2000.

6 Diesen Zusammenhang von Bild und Technik betonen auch Horst Bredekamp und andere in ihrer Gründung des „Hermann von Helmholtz-Zentrums für Kulturtechnik“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, in dem sie Natur- und Geisteswissenschaften „themenorientiert auf natürliche Weise zusammenführen“ wollen.

an neuem Forschungsmaterial unter anderen Fragestellungen, daran arbeiten wir permanent selbst und dazu möchten wir andere nachdrücklich ermutigen.

Als problematisch erwies sich die begriffliche Fassung der zu beschreibenden visuellen Phänomene und der Vorgehensweisen – die Erkundung des weithin unbekannten Terrains, die Darstellung der methodologischen Grundlagen und des methodischen Vorgehens erforderte Begriffe für neue Sachverhalte, bekannte waren unter dem Blickwinkel des Visuellen neu zu definieren. Die Ergebnisse sind nicht immer zufrieden stellend, manche Begriffe treffen nicht alle Dimensionen des Problems, hier müssen weitere Forschungen präzisieren und zeigen, wie weit sie tragen.

Wie bereits erwähnt liegt dieser Arbeit eine jahrelange intensive bildanalytische Forschungspraxis zugrunde, die von Beginn an durch die enge Kooperation von vier Personen bestimmt war: Konrad Wünsche verdanken wir die Idee zur Verwendung von Fotografien als Quelle in der Erziehungsgeschichte, damit brachte er eine Dynamik in das erziehungswissenschaftliche Denken, die methodisch und thematisch zu beherrschen wohl noch einige Zeit brauchen wird.⁷ Heinz-Elmar Tenorth sind die erziehungswissenschaftliche und historische Dimension des Umgangs mit der Quelle zu verdanken sowie der organisatorische Rahmen der Forschungen. Er leitete das von Konrad Wünsche und ihm initiierte DFG-Projekt: „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen »Erziehungsstaaten«“⁸ an der Humboldt-Universität zu Berlin, in dem wir Mitarbeiterinnen waren. Mit dem Anspruch, zur Erforschung von Aspekten schulischer und außerschulischer Wirkungsprozesse von Erziehung fotografische Quellen zu erschließen, betraten wir Neuland. Es galt, einen Quellenkorpus zu schaffen und zugleich die Standards zu seiner Qualifizierung und zur Auswertung der Bildquellen zu erarbeiten. Parallel waren für die Erforschung der einzelnen im Projektzusammenhang relevanten erziehungswissenschaftlichen und erziehungshistorischen Anwendungsbereiche umfangreiche Recherchen in den Teilbereichen Kindheit, Jugend, Familie, Schule und Jugendorganisationen notwendig. In den sechs Jahren der Projektarbeit wurde ein Bildarchiv von mehr als 10 000 Fotografien (s/w Dia-Reproduktionen) aufgebaut, verschlagwortet, digitalisiert und weitgehend in einer Bilddatenbank erfasst. Dieses Bildmaterial ist auch die Grundlage der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchungen.

Die konsequente und ständige Arbeit im Team, zu dem später auch die studentischen Mitarbeiter/innen Jane Schuch und Dirk Herzer gehörten, erwies sich nicht nur für die Projektarbeit im Allgemeinen als hilfreich, sondern zunehmend als ein notwendiges methodisches Instrument. Denn es bot die Möglichkeit des permanenten Perspektivwechsels im Hinblick auf Alter, Geschlecht und Sozialisationserfahrungen (Ost und West), der eine der grundlegenden methodologischen Voraussetzungen für den erfolgreichen Umgang mit dem multiperspektivischen Medium Fotografie ist.

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine aktualisierte und in den Anwendungsbeispielen stark gekürzte Fassung einer gemeinsamen Habilitationsschrift, die

7 Wünsche 1991, 1993a, c, 1998 a, b.

8 Das Projekt wurde im Rahmen einer DFG-Forschergruppe zum Thema "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel" von 1994 bis 2000 an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt.

die beiden Autorinnen 2001 an der Humboldt-Universität zu Berlin eingereicht haben. Sie gliedert sich in vier Teilbereiche:

Der Teil A nimmt in den Kapiteln 1 bis 3 zunächst die theoretische, im Entstehen begriffene bildwissenschaftliche und bildanthropologische Diskussion auf, erörtert die Rolle des Visuellen und den Gebrauch von Fotografien in der Erziehungsgeschichte sowie im Erziehungsdenken und untersucht das Fotografische theoretisch auf seine bildlichen, technischen und medialen Eigenschaften im bildwissenschaftlichen und fototheoretischen Diskurszusammenhang.

Anschließend werden in den Kapiteln 4 bis 8 des Teils B die methodologischen Grundlegungen zum Gebrauch der Fotografie als Quelle erörtert, d. h. die Spezifik der Quelle, die naturwissenschaftlich-technischen, historischen und konzeptionellen Bedingungen des Fotografierens sowie soziale Funktionen und Verwendungsweisen des Mediums, nach denen sich das Gesamtgebiet der Fotografie in verschiedene Quellenarten gliedert. Zu den grundlegenden Fragen gehören auch jene nach der ästhetischen Form des fotografischen Bildes und den anthropologischen und kulturhistorischen Grundlagen der Bildwirkung.

Der Teil C widmet sich in den Kapiteln 9 bis 14 einer systematischen Darstellung des Verfahrens der seriell-ikonografischen Fotoanalyse. Darin ist die auf Fotografie hin modifizierte ikonografisch-ikonologische Einzelbildinterpretation (nach Panofsky) mit seriellen Fotoanalysen zu einem methodisch variablen Verfahren verknüpft, das sich sowohl für die Auswertung einzelner Fotografien als auch größerer Fotobestände eignet. Dazu gehören ebenso Standards zur Qualifizierung, Klassifikation und Auswahl von Untersuchungsbeständen wie Verfahren zur Geltungsprüfung und Präsentation von Untersuchungsergebnissen.

Der Teil D, Kapitel 15 bis 18, enthält vier konkrete bildanalytische Untersuchungen. Die unterschiedlichen Qualitäten der fotografischen Quelle werden in den Fallbeispielen auf unterschiedliche Weise genutzt – die Abbildungsqualitäten und Modellfunktionen beispielsweise dann, wenn der Anteil des Körpers und des Gestisch-Mimischen beim unterrichtlichen Lernen oder bei geschlechtsspezifischen Inszenierungen untersucht wird (Kap. 15, 16, 17). Die ästhetischen Konstruktionen des fotografischen Bildes werden interpretiert, wenn Einzelfotografien oder auch größere Bestände auf ihre Konstruktion hin behandelt werden (Kap. 17, 18).

Allgemein reicht das Leistungsspektrum der Fotoanalyse von anthropologisch-pädagogischen Problemstellungen wie Zeit, Lebensweg, Natur oder Generation, über Themen der Schul- und Institutionengeschichte bis hin zur Geschlechter-, Kindheits-, Jugend-, und Familienforschung. Dieses Spektrum kann hier nicht in vollem Umfang gezeigt werden, dafür sei auf die bereits veröffentlichten Forschungsergebnisse und die laufende Forschung verwiesen.⁹ Die Leistungsfähigkeit der Quelle Fotografie, ihre enormen

9 Weiterführend für die Schul- und Institutionenforschung Mietzner/Pilarczyk 1996, 1997a, c; Pilarczyk 1997; Pilarczyk/Mietzner 2001; zur Geschlechterproblematik Mietzner/Pilarczyk 1998a; zu Generationsverhältnissen Pilarczyk 2003a; Beiträge zur Kindheitsforschung Mietzner 2001; Mietzner/Pilarczyk 1999a; Pilarczyk 2004c und Jugendforschung Pilarczyk 2004a, 2005a, b; zur Fotografie als Medium interkultureller Kommunikation Pilarczyk/Mietzner 2002.

Potenzen für erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und historische Untersuchungen sind damit jedoch noch nicht annähernd beschrieben.

Ein eher formales Problem sollte hier ebenfalls angesprochen werden – der Gebrauch der männlichen und weiblichen Formen im Text. Es war abzuwägen, dass einerseits der Text durch den permanenten Gebrauch beider Formen nicht schwerfällig wird, andererseits wird der geschlechtsdifferente Charakter von Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen für den visuellen Bereich gar nicht bewusst, wenn nur eine Form den Text dominiert. Wir entschlossen uns für einen Kompromiss: Überwiegend unterschieden wir nach Geschlecht, ausgenommen, wenn eine Unterscheidung zu großer Umständlichkeit führte, besonders fremd anmutete oder wo es auch sachlich einfach nicht wichtig war, nach Geschlecht zu unterscheiden.

Unser Dank gilt Konrad Wünsche und Heinz-Elmar Tenorth, die nicht nur inhaltlich berieten, sondern Mut machten, Neues zu denken und neue Wege zu gehen. Wir danken unseren studentischen Mitarbeiter/innen, ohne die die Bild- und Materialfülle nicht zu bewältigen gewesen wäre sowie Christa Uhlig und Sonja Häder für die vielen Hinweise und Anregungen zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit, außerdem Ilka von Cossart und Bettina Eweleit für die technische Hilfe.

Zwei wichtige Ideengeber für dieses Projekt, die uns über Jahre mit Kritik und Anregung zur Seite standen, sind leider schon verstorben. Wir erinnern uns mit Dankbarkeit und großem Respekt an Klaus Mollenhauer und Rolf Winkeler.

A. Das reflektierte Bild: Über die Bedeutung von Fotografie für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften

„Was uns fehlt, ist die Erziehung des Auges, die auf das schmähhchste vernachlässigt wird.“

Alfred Lichtwark 1893

„A knowledge of photography is just as important as that of the alphabet. The illiterate of the future will be ignorant of the use of camera and pen alike.“

László Moholy-Nagy 1923¹

„Nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige wird, so hat man gesagt, der Analphabet der Zukunft sein.“

Walter Benjamin 1931

1 Welt der Bilder – Welt in Bildern

Es mag kurios anmuten, dass in einer Welt, in der – in den meisten Gesellschaften – die Menschen lesen und schreiben können, die Kommunikation über das Bild zunimmt. Gottfried Boehm spricht von einer „Rückkehr der Bilder“, einer „ikonischen Wendung“, die im 19. Jahrhundert eingesetzt habe (Boehm 1994, S. 13). Jonathan Crary setzt die Rückkehr schon mit der Erfindung und Verbreitung des Panoramas, des Dioramas und vor allem des Stereoskops im 18. Jahrhundert an, als sich die Techniken des Sehens veränderten und Sehen zum allgegenwärtigen Freizeitvergnügen und bildliche Darstellungen in den Wissenschaften bedeutender wurden.² Susan Sontag beschreibt in ihrem Buch „On Photography“ eine „image-world“ (Sontag 1984, S. 153), in der die Foto-Bilder denselben Stellenwert erhielten wie die Dinge und Ereignisse selber, in der Bilder Teil der realen Welt seien (S. 180). Der „pictorial turn“ oder „iconic turn“, so William J. Mitchell, löse nun den „linguistic turn“ ab. Allerdings seien damit nicht eine „Rückkehr zu naiven Mimesis, Abbild- oder Korrespondenztheorien von Repräsentation oder eine erneuerte Metaphysik von piktorialer »Präsenz«“ verbunden, sondern „eher eine postlinguistische, postsemiotische Wiederentdeckung des Bildes als komplexes Wechselspiel von Visualität, Apparat,

1 Zitiert nach Wells 1997, S. 10.

2 Crary 1996; Hick 1999.

Institutionen, Diskurs, Körpern und Figurativität“ (Mitchell 1997, S. 16ff.). Diese „ikonische Wendung“ setzt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch die Zunahme von Werbung und vor allem durch die Digitalisierung der Bilder und ihre Verbreitung und Verfügbarkeit im Internet fort.

Der Bilderdiskurs wird heute vor allem über im Internet verfügbare Aufnahmen geführt, wie dies bei den Fotografien von Folterungen im Gefängnis von Abu Ghraib bei Bagdad der Fall war (S. Hersh im New Yorker vom 10. 5. 2004). Ulrich Raulff zog aus diesen In-Szene-gesetzten Folterbildern den Schluss, dass nicht nur vor, sondern auch für die Kamera gefoltert wurde. Diese Fotografien seien „Bilder unserer Zeit“, die in osmotischer Verbindung zu anderen – historischen – Bildern sadistischer Inszenierungen stünden und in denen tief sitzende Schichten menschlicher Art zum Vorschein kämen (Süddeutsche Zeitung vom 4. 5. 2004). Fotografien können so als anthropologischer Ausdruck des Menschen verstanden werden. Die Verwendung dieser Aufnahmen dient inzwischen verschiedensten Gruppen als Beleg: Antikriegsgruppen ebenso wie islamistischen Netzwerken, sie wandeln also ihre Bedeutung: für die Produzenten war es ein anderer intendierter Sinn als für den New Yorker, der zu ihnen Stellung nahm, und wiederum einen eigenen Sinn unterlegen ihnen politische Gruppierungen, auch dies ein Thema, das im Verlauf unserer Methodendiskussion bedeutsam wird.

Fotografische Bilder

Fotografien werden während des gesamten Lebenslaufs und von allen Lebenslagen gemacht, von der pränatalen Ultraschallaufnahme des Fötus bis zum Foto eines Verstorbenen auf dem Totenbett, von der Mikroaufnahme einer Körperzelle bis zum Blick in fremde Galaxien des Weltraumteleskops Hubble, von der Fotografie der Freizeitaktivitäten bis hin zum Foto politisch-diplomatischer Geheimverhandlungen. Fotografie ist fester Bestandteil sowohl der Kunst als auch der populären Kultur und des Alltags geworden; vorbereitet durch die Popart führt das Medium beide Ausdrucksformen zusammen. Fotografien gehören zum Alltag, Bildredakteure nutzen sie zur Illustrierung in Zeitschriften, im Fernsehen, im Film, aber auch als selbständiges Informations- und Unterhaltungsmedium.³ Neben der Zunahme der Illustrationen in politischen Tageszeitungen, die sich früher fast ausschließlich auf das Wort konzentrierten, wird in den Feuilletons zunehmend Fotografie thematisiert. Die Wertschätzung der Fotografie als eigenständige Kunstform⁴, die sich nicht zuletzt in den erzielten Preisen für Originalabzüge bei Fotoauktionen ausdrückt, erfährt das Medium erst seit den siebziger Jahren; in Deutschland noch später seit den neunziger Jahren. Seitdem wurden erste auf Fotografie spezialisierte Buchläden eröffnet, Fotogalerien entstanden ebenso wie Foto-Zeitschriften und spezialisierte Verlage; Fototage und Fotoausstellungen gehören nun in den Veranstaltungskalender klassischer Kunstmuseen. Städtische Museen öffnen ihre Bildarchive und zeigen ihre Schätze. Das öffentliche wie staatliche Interesse an diesen Veranstaltungen und Publikationen wächst.

3 Die Illustrierte Life warb in ihrem Gründungsmanifest 1936 mit dem Motto „To see life – to see the world“, nach Baatz 1997, S. 112. Heute zeigt die wortbetonte FAZ ganze Fotoseiten vor allem von ihrer wichtigsten Fotografin Barbara Klemm.

4 Dazu zählen nicht nur Künstlerfotografien, sondern auch private Reisefotobücher, Pressefotos, Industriefotografie oder Atelieraufnahmen bis hin zu Privatalben.

Bedenkt man, dass Fotografie schon in der zweiten Hälfte des 19. und in der ersten des 20. Jahrhunderts anerkannt und verbreitet war, wirkt dieser Boom verspätet. Zwar wurden Fotografien seit ihrer Erfindung sowohl in der Alltagskultur als auch in den Spezialbereichen wie Wissenschaft und Kunst verwendet und dort diskutiert, aber erst heute ist ihr der vorher immer umstrittene Rang als Kunst in vollem Maße zuerkannt worden. Die Anerkennung betrifft alle Arten von Fotografie, von der künstlerischen Aufnahme bis zum Schnappschuss (z. B. Feldmann 1994), Pressedokumentarfotos wie Modedefotografie. Zu dem Zeitpunkt, zu dem die klassische analoge Fotografie durch die digitalen Bilder verdrängt wird und die Differenz zwischen Film und Fotografie⁵ schwindet, scheint ihre gesellschaftliche und vor allem kulturelle Bedeutung zu wachsen. Die neueren Debatten um Fotografie hängen mit einer aus der Digitalisierung der Bilder resultierenden Verschiebung in der Bilderwelt zusammen: Fotografien müssen nicht mehr – inszeniert oder schnappschussartig – ein Abbild von etwas real Vorgefundenem, sie können nun wie Kunst auch einfach erdacht sein. In der neuen Bilderwelt verschwimmen die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Virtualität, jedoch repräsentieren auch die digital erstellten, erdachten Foto-Bilder eine Sicht auf die Welt, sind Realität und können als Bilder der Welt zur erfahrenen Wirklichkeit werden (Mitchell 1992).

Bildwissenschaft

Das Bild, das Visuelle, die Medien und das Sehen sind zum Gegenstand zweier sich nur am Rande begegnender Debatten geworden: der vor allem im englisch- und französischsprachigen Raum verbreiteten Visual Anthropology und der in Deutschland aus eigener Tradition initiierten Bildwissenschaft. Beide Konzepte erheben weder den Anspruch einer genau umrissenen, selbstständigen Wissenschaft, noch behaupten sie den Status einer ausformulierten Theorie. Beide Wissenschaftszweige sind auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen und fördern diese; beide müssen ihre Arbeitsgebiete und Leistungsfähigkeit erst erproben. Die Visual Anthropology ist durch ihre Bindung an die Ethnologie traditionell besser in den Universitäten, den Forschungsinstituten und den Museen verankert; sie öffnet die Ethnologie vor allem für die Erforschung der eigenen Gesellschaft.⁶ Visuelle Anthropologie hat einen zweifachen Fokus: Einmal lenkt sie den Blick auf die Artefakte, auf die sichtbare Welt und untersucht deren Repräsentationen, das, was im weitesten Sinne unter visueller Kultur gefasst wird. Und sie konzentriert sich gleichermaßen auf die Methoden und Resultate der Ethnologie, auf die Frage, welche Bilder der Kulturen erfunden bzw. interpretiert wurden. Die Visual Anthropology lenkt also den Blick auf die Konstruktionen und Repräsentationen des Fremden in der eigenen Kultur und auf die Fremdheit des Eigenen.⁷

5 Zunehmend werden „stills“ aus Videofilmen als Fotografien verwendet, digitale Kameras können beides, bewegte und unbewegte Bilder aufnehmen und speichern. Aber auch das menschliche Sehen unterscheidet nicht klar zwischen Film und Einzelbildern. Der tastende Sehvorgang bedingt, dass wir Bilder bewegt wahrnehmen, und die Verzögerung zwischen dem Abtasten eines Gegenstandes mittels des Blicks und der tatsächlichen Wahrnehmung führt dazu, dass die Einzelbilder eines Films auch als Film wahrgenommen werden können, Soeffner/Raab 1998, S. 127.

6 Auch Cultural Studies versuchen Ähnliches, sind aber immer noch stark textorientiert, dazu Lutter/Reisenleitner 1998; als semiotisch orientierte Richtung der Cultural Studies mit dem Thema Fotografie Burnett 1995; Sachs-Hombach 2003a, b.

7 Hierzu vor allem Hockings 1995 (zuerst 1975); Banks/Morphy 1997.

Bildwissenschaft hat ihren Ursprung im Wesentlichen in der Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft. Ihr Entstehen hängt u. a. mit der Einsicht zusammen, dass Bilder nicht immer als Objekte der Kunst betrachtet werden können, sondern in das kulturelle Alltagsleben eingebunden sind.⁸ Sie öffnet Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft für die visuelle Kultur insgesamt. Bildwissenschaft schließt in ihren Diskurs sowohl die mentalen als auch die technischen Bilder ein, die profanen Alltagsbilder wie die Heiligenbilder und die Kunst. Über ihre Unterschiede hinweg gehören diese Phänomene in die Sphäre visueller Erfahrungen von Welt. Die Leistungen der bildwissenschaftlichen Diskussion liegen im Aufgreifen der Beziehungen zwischen den bildlichen Repräsentationen, ihren Trägermedien, deren Mediengeschichte und der Seite der Erzeuger und Verarbeiter dieser Bilder, der Menschen und der Wahrnehmungsprozesse. Bildwissenschaft versteht sich deshalb als anthropologische Wissenschaft.⁹

Über die Anthropologie, so unterschiedlich das Verständnis dieses Begriffes im Deutschen im Vergleich mit dem Englischen auch ist, berühren sich beide Ansätze. Bildsehen und Bildproduzieren – sei es im Alltag oder in der Kunst – sind körperliche, kreative Prozesse. Die Anthropologie konzentriert die wissenschaftliche Reflexion auf diese wechselseitigen visuellen Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Produktionsprozesse von Mensch, Gesellschaft, Welt und Geschichte. Die anthropologischen Aspekte von Bildwahrnehmung betreffen die individuellen wie die gesellschaftlichen Bilder, in denen Erfahrungen zusammengefasst werden und die dann selbst Teil von Erfahrung werden.

Der „iconic turn“ ist untrennbar mit der Entwicklung der technischen Medien verbunden. Bilder sind immer ein mentaler wie ein technischer Prozess und ein ebensolches Produkt.¹⁰ Das neue Bilder-Sehen mittels technischer Apparate und reproduzierter Aufnahmen hat Folgen für die Wahrnehmung. Medien offerieren eigene „Sehmuster“ (Soeffner/Raab 1998, S. 121), die die menschliche Art zu sehen prägen. „Die durch diese Medien vermittelten Sehmuster ... wirken auf den sozialen Alltag und die Alltagswahrnehmung zurück“ (S. 122). Die zunehmende Schnelligkeit und Menge der Bilder kann eine entsprechende Flüchtigkeit des Sehens zur Gewohnheit werden lassen. Das bedeutet, dass die fotografischen Bilder bzw. die technisch generierten Bilder insgesamt die Sehgewohnheiten verändern. Da aber Wahrnehmung und entsprechende Bilder Teil der Kultur sind, verändert sich die Welt mit diesen sich wandelnden Wahrnehmungsmustern (Waibl 1986b, S. 5).

Sehen als Teil der Kulturgeschichte ist deshalb in den letzten Jahren zu einer Forschungsaufgabe in den Geschichts- und Kulturwissenschaften geworden.¹¹ Der Überfluss an Bildern und vor allem an banalen, sinnentleerten Bildern, die in immer kürzerer Zeit und größerer Menge konsumiert werden, Kamper spricht gar vom „Bildzwang“, dem die Menschen von heute ausgesetzt seien, führe zu einem Verlust an Einsichten oder bedeute

8 Z.B. Belting/Blume 1989; Belting 2001 und 2000, S. 8;

9 Dieser Diskurs ist unabgeschlossen, Belting 2000, 2001.

10 Dieses gilt vom Beginn der Bildgeschichte an: Felswände und ihre Plastizität zu nutzen oder neue Maltechniken zu entwickeln, beeinflusste die Bilder und deutet auf unterschiedliche Konzepte hin. Die Bilder wandeln sich durch die neu entwickelten Techniken, aber die Suche nach neuen Techniken – z. B. im 18. Jahrhundert nach Fixierungsmöglichkeiten für Lichtbilder – ist immer auch Ausdruck von menschlich-gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedürfnissen.

11 Z.B. Crary 1996; Flusser 1997.

– vielleicht weniger skeptisch – das Ende der Aufklärung (Kamper 2000, S. 18f.). Gleichzeitig ist aber auch zu beobachten, dass – im Gegensatz zum vorherrschenden Pessimismus – die Differenzen zwischen den Bildern und die neue Aufmerksamkeit für Bilder auch den Blick schärfen für neue Erkenntnisse und Einsichten (Waibl 1986b, S. 5). Dabei wird das Wissen um die Fiktionalität von Fotografie zum Allgemeinwissen.

Das Wissen, dass neue Bilder anthropologische Sehweisen verändern und die neuen Medien insgesamt die Wahrnehmung, und das, mit dem geschaut wird, den Körper, verändern, sollte zu den pädagogischen Wissensbeständen und Forschungsaufgaben gehören: Sowohl als pädagogische Vermittlungsaufgabe als auch im Sinne einer pädagogisch-historischen Anthropologie innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

2 Pädagogische Bilderwelten: Fotografie und das Visuelle in Erziehungsverhältnissen

Bildungserfahrungen sind – außer in der unmittelbaren Begegnung mit Geburt, Hunger und Durst, Wind und Wetter, Sexualität und Tod – immer über Sprache, über Gesten, über Bilder vermittelt. Wenn sich erziehungswissenschaftlich-phänomenologische Forschung auf Erfahrungen bezieht, die nicht unmittelbar äußere Realität, sondern vermittelte, technisch reproduzierte Anschauung sind, dann deswegen, weil diese medialen Anschauungen von Welt ein – gewichtiger – Teil der Realität sind, gerade der Realität der im Lernen begriffenen Heranwachsenden, deren Bilder noch nicht fest gefügt und einverleibt sind, wobei sich aber auch im Laufe der Lebensgeschichte Bilder immer wieder verändern.

Der (Selbst-)Bildungsprozess als wechselseitiger Akt von Hören und Sprechen, von Anschauen, Abschaun, Nachahmen und Neuproduzieren, Verstehen und Missverstehen, Abneigung und Neigung, Anziehung und Abgestoßenwerden, Nicht-Verändern und Verändern, von Wahrnehmen und Äußerungen zwischen den Generationen, zwischen Person und Welt verläuft über Sprache und Bilder sowie über die Ausdrucksmöglichkeiten der geschlechterdifferenzierten Körper. Das Sehen und Aufnehmen, das Wahrnehmen der unmittelbaren Umwelt erfolgen insofern vermittelt. Die Vorgänge werden „vor dem geistigen Auge“ als eine Abfolge von Bildern erfahren¹ und als solche erinnert. Auch die Welt außerhalb der Erfahrungen in räumlicher Erreichbarkeit ist über Bilder und Modelle erfahrbar. Diese Prozesse lassen sich als mimetische und performative Akte verstehen, beschreiben und analysieren. Damit werden Lernen und Handeln als soziale, räumlich-körperliche und sinnliche und nicht nur als abstrakte Akte aufgefasst (Gebauer/Wulf 1998). Die Fotografie spielt in diesen „Bildungs“-Prozessen heute eine besondere Rolle. Die mimetischen wie performativen Bildungsprozesse verlaufen auch über fotografische Bilder. Sie werden über fotografische Bilder festgehalten, ausgedrückt und vermittelt.

Mit dem Begriff des Bildes im Erziehungs- und Bildungsprozess kann Verschiedenes gemeint sein. Einmal der abstrakte Sinn: Die inneren, mentalen Bilder, die Voraussetzung für Lernen und Handeln sind und die als Vor-Bilder das Sehen der äußeren Welt strukturieren; dann die Bilder, die die Wahrnehmung mittels des Blicks aus der Fülle des Anzuschauenden selektiert, die sich von äußeren zu inneren Bildern wandeln. Aber so wie das Bild-Sehen der äußeren Welt abhängig ist von den inneren Bildern, sind diese wiederum geprägt von außen: Die inneren Bilder sind bezogen auf die Bilder, in denen die Welt gesehen wird, auf Bilder der Lebenswelt.

Daraus lassen sich Aufgaben für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung formulieren: So kann diese sich vor allem auf konkrete, materiale Bilder beziehen: Damit sind vor allem die Erinnerungsbilder gemeint, die produziert und mit denen Tradi-

1 Selbstverständlich ist Sehen nur ein, wenn auch wesentlicher Aspekt der Weltaneignung. Hören, Geruch, Tasten spielen ihre eigene besondere Rolle. Bisher wurden vor allem Sprache (u. a. W. v. Humboldt) und taktile Prozesse (M. Montessori oder J. Piaget) verfolgt oder auch das Produzieren von Zeichnungen, Mollenhauer 1996, S. 153-234.

tionen übermittelt werden, also Familien- und allgemeiner Privatfotografie. Sie kann sich des Weiteren auf die kursierenden öffentlichen Bilder beziehen, die auf Bildungsprozesse ebenfalls Einfluss nehmen und außerdem auf die Bilder, die von pädagogischen Situationen dokumentierend gemacht werden, fotografische „Bild-Dokumente“. Und zuletzt können Untersuchungen auf solchen Fotografien beruhen, mit denen Jugendliche oder junge Künstlerinnen und Künstler ihre Erfahrungen ausdrücken. Insbesondere in der Jugendfotografie steckt ein besonderes Bildungsmoment, der Selbstausdruck.

Diese unterschiedlichen, erziehungswissenschaftlich relevanten Formen der fotografischen Bildproduktion hängen eng mit der gesamten, die Menschen umgebenden und ebenso der historischen Bilderwelt zusammen. Vor allem in der Privat- und der künstlerischen Fotografie werden immer auch innere Bilder umgesetzt; und unsere Vorstellungen sind nur schwer ohne die ständig präsenten Bilder um uns herum zu verstehen: D. h. die fotografische Bilderwelt besteht aus Aufnahmen, in denen sich Subjektives, Konventionelles, Klischeehaftes und Außergewöhnliches, Vorgefundenes und Wahrnehmungsweisen, in unterschiedlicher Intensität überlagern.

Bilder sind insofern eine Grundlage unserer menschlichen Existenz, als in ihnen und mit ihnen Bildung geschieht, d. h. „die Verknüpfung unsres Ich mit der Welt“ im Sinne des von Wilhelm von Humboldt 1793 (1984, S. 29) formulierten Wechselverhältnisses von Mensch und Welt vonstatten geht. Solche Bilder sind gleichzeitig als geistige Akte wie als Anschauungsmittel zu verstehen.

Pädagogische Bildgeschichte²

Klaus Mollenhauers bildungstheoretischer Anspruch, „Vergessene Zusammenhänge“ zwischen Kultur und Erziehung zu denken (1983a), und Konrad Wünsches Versuch, eine historische „Ikonografie des Pädagogischen“ zu initiieren (Wünsche 1991, 1998b), zielen auf mehr als nur eine Beschreibung einer pädagogischen Zeichenwelt. Diese Zusammenhänge aufzugreifen, lenkt den Blick auf konkrete Themen des Aufwachsens: auf die Dimensionen von Raum und Zeit, auf die Atmosphären in diesen Räumen, auf Familie, Generation und Körper. Solche traditionell von der pädagogischen Anthropologie behandelten Themen werden durch die Konzentration auf Bilder nicht mehr in Festlegungen biologischer oder kulturanthropologischer Begründung verstanden, sondern als kulturell sich wandelnde Phänomene. Beide Erziehungswissenschaftler beziehen sich deshalb auch auf die Kunstwissenschaften, u. a. weil deren Analysen und Zeitdiagnosen an den Kern des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft rührten. Für Wünsche gelten die drei zentralen Diagnosen für beide Disziplinen: der „Verlust der Mitte“ (Sedlmayr 1998), die Frage nach der „Autonomie“ (der Kunst und des Subjekts) und die „Krise des Bedeutens“³, wobei sich Bedeutung mehr und mehr aufzulösen scheint hin zu Varianzen dank einer „virtuellen Mobilität“ (Weibel 2004, S. 219).

Den kunstwissenschaftlichen Ansatz in einem bildwissenschaftlichen Sinne weiter auszuführen, erlaubt zudem eine Konzentration auf die Phänomene von Bildung, die sich visuell vollziehen. Die Bildwissenschaft lenkt das Augenmerk auf diejenigen Akte von

2 Der Begriff „Bildgeschichte“ steht hier analog zu Bildwissenschaft und bezeichnet historiografisch die Geschichte der Bilder, der Begriff spielt aber auch auf die Geschichten an, die in Bildern gezeigt werden.

3 Wünsche 1991, S. 280, 1998b, S. 1f.

Bildung und Erziehung, die sich in Körper- und Raumauffassungen ausdrücken, d. h. in Gestiken und Habitus, bzw. auf Raumgestaltungen, die sich auf das Verhalten im Raum ganz allgemein beziehen. Dieser bildwissenschaftliche Zugang öffnet einen unbefangenen, weniger theoretisch-ideologisch bzw. ideologiekritisch gelenkten Blick auf wichtige Fragen von Bildung und Erziehung.⁴ Individuum und Welt werden im Horizont dessen gesehen, was mit Sehen der Welt und körperlicher Aktion sowie mit Bild und Medium umfasst wird. Wesentlich für solch einen Ansatz ist, dass eine Interpretation dessen versucht wird, was an bildungstheoretischen Fragestellungen im Bild gefasst ist. Den Zeitdiagnosen, die sich ja auf konkretes menschliches Sein beziehen, müsste nach Wünsche eine – pädagogische – Ikonografie eigen sein, deren Ordnungen aber immer im Prozess von Verschiebungen und Veränderungen begriffen werden. Insofern sind diese Zeitdiagnosen symbolisch im Bild kodiert.⁵

Pädagogische Bildgeschichte richtet deshalb ihre Bemühungen auf der einen Seite auf die historisch-pädagogische Bildgeschichtsschreibung und die Untersuchung der historischen Verwendungen von Bildern⁶, auf der anderen Seite auf erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Fragen, die in Bildern direkt oder indirekt aufgegriffen sind. Die Vorgeschichte der pädagogischen Verwendung von Bildern und vor allem der Bilder, in denen erziehungswissenschaftlich relevante Verhältnisse erfasst worden sind, ist lang. Deshalb werden im Folgenden nur die auffallenden Markierungen einer pädagogischen Bildgeschichte benannt. Die Konzentration gilt dann einer fotografischen Bildgeschichte.

Bilder in der Pädagogikgeschichte

Pädagogen haben schon immer mittels verschiedener Konzeptionen versucht, den Prozess von Bildung, Erziehung und Lernen so optimal wie möglich zu gestalten; alle Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, sich die überlieferte Kultur und das relevante Wissen ihrer Gesellschaft anzueignen. Dass dies mit bloßem Memorieren nicht getan sein würde, sondern dass es mit allen Sinnen – insbesondere über die Anschauung und die Selbsttätigkeit – vonstatten gehen sollte, haben schon die Didaktiker des 16. Jahrhundert gewusst. Das Bild ist also sehr früh als erzieherisches Medium per se neben Sprache und Schrift erkannt worden. Die enge Verbindung von Begriff und Bild dokumentiert etwa der „Orbis sensualium pictus“ des Johann Amos Comenius, Bild der Welt und Anschauungsmittel zugleich. In diesem Werk ist das damals verfügbare Wissen über die Welt pädagogisch visualisiert.⁷ Die überlieferten Bilder berichten zeichenhaft von den schon im Bild verdichteten pädagogischen Situationen, Grundverhältnissen und Anschauungen. Bei genauerer Interpretation müssten in ihnen aber auch die konkrete Vorstellung von Bildung und auch der schon bei Comenius vorformulierte Begriff der Selbsttätigkeit verschlüsselt sein.

Dass das Sehen von Bildern die Menschen verbessern sollte, war schon das pädagogische Konzept der Wandbilder sowie der Skulpturen- und Reliefprogramme in Kirchen, öffentlichen Räumen und Rathäusern der Dantezeit. Wobei diese Bilder einen doppelten

4 In diesem Sinn versteht sich der Zugang als ethnografisch.

5 „Auch die photographischen Bilder symbolisieren unsere Wahrnehmung der Welt und unsere Erinnerung an die Welt“, Belting 2001, S. 214.

6 Hierzu vor allem Schiffler/Winkler 1985, 1991.

7 Hierzu und zu anderen pädagogischen Bildwerken Menck 2000.

Zweck verfolgten, den der Propaganda und der Bildung.⁸ Auch die pädagogischen Utopien von Campanella über Morus bis hin zu den Erziehungsutopien des „neuen Menschen“ im 20. Jahrhundert brauchten das Propagandabild, sie alle hofften auch auf die Wirksamkeit des Bildes bei der Erziehung.⁹

Basierend auf den ästhetischen Diskursen des ausgehenden 18. Jahrhunderts werden die bildenden Eigenschaften von Ästhetik und Bild erneut auch in die Pädagogik aufgenommen. Die Vorstellung der ästhetischen Bildbarkeit wurzelt in Friedrich Schillers „Ästhetische Erziehung“ (1793/95) ebenso wie später in John Ruskins Vorstellungen der Charakterbildung (1870) durch Kunst. So werden gerade in der Romantik Bilder nicht mehr allein als reine Anschauungsmittel verwendet, sondern wie zuvor schon in der Theologie und Politik wird die bildende Wirkung von Bildern hervorgehoben. Ein wichtiges Thema des pädagogischen Diskurses war die Idee, dass künstlerische Bilder den Zweck der Verbesserung und Charakterbildung des Menschen in besonderer Weise fördern könnten. Zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts setzten dann lebensreformerisch und reformpädagogisch engagierte Personen diese Debatte u. a. in der Kunsterziehungsbewegung und in von ihr beeinflussten kulturellen und pädagogischen Initiativen fort und entwickelten Konzepte zu deren Erprobung.¹⁰ Sie realisierten vor allem konsequent die Leitvorstellungen der Selbsttätigkeit und des Schöpferischen. „Kunsterziehung und Erziehungskunst“ (Weber 1914) wurden als zwei Seiten einer Medaille verstanden. Die Reformer versuchten, dieses Konzept sowohl im pädagogischen Familienalltag als auch in den Institutionen zu etablieren. Mit dem Aufkommen des Mimesisbegriffs als ästhetisch-pädagogische Kategorie lässt sich hier eine europäische Traditionslinie der Idee von Bildung bis zur Gegenwart ziehen, die das Körperlich-Tätige und das Visuelle in besonderem Maße berücksichtigt.

Das pädagogische Interesse an Fotografie und Bildgeschichte reicht historisch an den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück und ist mit reformpädagogischen und jugendbewegten Ambitionen, z.B. wenn Fotografie u. a. zur Dokumentation gemacht wurde, verbunden. Einer der Hintergründe für das Aufleben der reformpädagogischen Ideen um 1900 war eine zunehmend als entfremdet erfahrene Welt. Pädagogik sollte die Aufgabe übernehmen, Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit zu stärken und so der Entfremdung entgegenwirken.¹¹ Teil dieses Konzepts war neben traditionellen künstlerischen Arbeiten auch das Fotografieren. Es gab viele Gründe für diesen Erfolg und den pädagogischen Stellenwert der Fotografie um 1900: Sie reichen von der Erfindung einfacher Kameras und der Verlegung der Entwicklung in die professionellen Labors bis zur Rolle der illustrierten Zeitschriften. Die Karriere des Mediums und des Fotografierens hängt aber auch mit der Bedeutung von Jugend, mit der Propaganda für die Jugendgruppen und dem Erfolg der Bewegungen zusammen, die dieses Medium zu dem ihren machten und sich mit Fotografie besonders gut ausdrücken

8 Belting 1989; Blume 1989; auf Schule und Unterricht bezogen Stach 1984; Apel 1997; Mietzner/Pilarczyk 1997c.

9 Explizit pädagogisch Campanella 1988; Lottes 2000; jugendbewegt ganzheitlich Frobenius 1927; Wünsche 1992.

10 Zusammenfassend Kerbs 1998; s.a. Gebhard 1947; Leppin 1986 a, b.

11 Zur Rolle von Lebensreform und Reformpädagogik, der Bemühungen um den „neuen Menschen“ im Kontext von Körpergestaltung vor allem Linse 2000; Oelkers 1989, 1999.

konnten. Der von der Kunsterzieherbewegung und der Arbeitspädagogik adaptierte Begriff der „Selbsttätigkeit“ konnte hier an einem modernen Medium realisiert werden.¹²

Um 1900 wandten sich die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung vermehrt dem bildlich anschauenden Teil der Bildung – inklusive des handelnden, bildlich formenden Aspekts – zu und wollten so mit Hilfe der Kunst das Sehen fördern, die Fähigkeit eines jeden, die Welt wahrzunehmen. Die „Kunst des Sehens ist ein Erziehungsprodukt“ (Lux 1908, S. 8), damit warb der Autor für die „photographische Kultur“. Auch einer der Initiatoren der Kunsterziehungsbewegung, Alfred Lichtwark, verband die kunsterzieherischen und volkspädagogischen Bemühungen früh mit der Fotografie, die er nicht als mindere Kunst, sondern als kreativen Akt begriff. Als Alfred Lichtwark in seinem Vortrag über die „Bedeutung der Amateur-Photographie“ anlässlich der ersten, von ihm initiierten Fotoausstellung in einem Kunstmuseum, in der Hamburger Kunsthalle, 1893 das Fotografieren von Amateuren und seine erzieherischen wie volkswirtschaftlichen Verdienste hervorhob und mit dem Fortschritt von nationalen Bildungsvorstellungen in Zusammenhang setzte, war er damit in Deutschland noch eine Ausnahme. Die Debatte über Fotografie, ihre Rolle in der Geschichte und ihre Bedeutung für die Kunst und Kultur wurde damals sehr viel intensiver im englischsprachigen Ausland geführt (Kemp 1999a, S. 40). Allenfalls die deutsche Kunstgeschichte hatte sich schon am Rande mit den Lichtbildern, vor allem mit Diapositiven, beschäftigt, unter anderem weil die Reproduktionen nützlich für die Kunstanschauung schienen und die Kunstwerke via Dia in den Vorlesungssaal geholt werden konnten.¹³

Lichtwark dagegen ging es um die Bildung des Bürgers. In seinem Vortrag kritisierte er, wie sehr in Deutschland Lebenswege vorbestimmt seien, sprach von der „Kasteneinteilung“ (Lichtwark 1893, S. 5), die dies zu Folge habe und hob die „freieren Lebensformen“ Hamburgs als Gegenentwurf hervor. Er lobte deshalb den „Dilettantismus“, denn der Dilettant sei „der anregendste Lehrer seiner Familie und seiner Freunde“ (S. 13). Auch in Amateurfotografien komme, auf Grund der Auseinandersetzung der Fotografen mit dem Gegenstand, nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie der Dinge“ zum Ausdruck, aus reinen Ansichten würden Bilder (S. 9). Fotografie wurde nicht mehr nur als bloße Abbildung, sondern als ästhetische Ausdrucksform verstanden. Lichtwark sprach der Fotografie erzieherische Wirkungen zu, sowohl dem Anfertigen selbst als auch dem Betrachten der Bilder. Wie in der Kunsterziehungsbewegung insgesamt wollte er Kinder, Jugendliche und erwachsene Laien fördern und diese Tätigkeit als Kunst anerkannt wissen. So lud er Amateure aus aller Welt ein, in der Hamburger Kunsthalle, als deren Direktor er tätig war, ihre Fotografien auszustellen.¹⁴

12 Die Benutzung der technisch modernen Kamera scheint im Widerspruch zu den teilweise rückwärts gewandten Vorstellungen der Jugendbewegung zu stehen. Der aber löst sich im Medium auf. Mit der Kamera können Bilder jeder Art – moderne wie romantische – gemacht werden, vgl. die Fotografien von Julius Groß in Mogge 1986.

13 Hierzu Grimm 1892; Meyer 1901 (199b); zu dieser Entwicklung gehört auch Wölfflins Erfindung der Doppelprojektion von Dias, die eine eigene künstlerische Form darstellt und die Kunstgeschichte verändert hat, dazu Wenk 1999.

14 Zum Beispiel die Ausstellungen 1893 bis 1903. Seine erzieherischen Maßnahmen betrafen aber die gesamte Kunst und wandten sich an breite Bevölkerungsschichten. Hierzu: Schaar 1991; Leppin 1986a, b.

Diese reformpädagogischen Bemühungen spiegelten sich ebenso in der Förderung der Fotografie in Jugendgruppen und in der Schule wider. Die Schulfotografie, zu deren Verbreitung immer wieder auch Zeitschriften gegründet wurden¹⁵, hat eine eigene Geschichte. Die Tradition basiert auf der Nutzung visueller Medien in der Schule überhaupt. Allerdings wurden bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem gezeichnete bzw. gemalte Tafeln benutzt, einerseits wohl aus Kostengründen, andererseits aber auch aus didaktischen Erwägungen, da Fotografien ihren Reiz aus der Vieldeutigkeit gewinnen, die auf solchen Tafeln gerade nicht erwünscht war.¹⁶ Nach 1918 propagierten Pädagogen das Fotografieren in der Schule. Mädchen und Jungen wurden zum Fotografieren statt zum „gedankenlosen“ Knipsen angehalten und deutlich gefördert.¹⁷ Die in der Schulfotografie engagierten Pädagogen betonten den „ästhetischen und erzieherischen Wert für die Jugend“¹⁸ oder hoben – 25 Jahre später – die „schöpferischen Kräfte [hervor], die eine geistig-seelische Bereicherung“ bedeuteten, aber auch die Förderung der „angewandten Naturwissenschaft“.¹⁹

15 Z.B. 1930 „Die Schulphotographie“ Weidmannsche Buchhandlung Berlin oder 1930 bis 1935 „Schulphotographie. Zeitschrift für lehrende und lernende Lichtbildner“ Berlin.

16 Diese Rollbilder und Tafeln stehen in der Tradition solcher Bilder, die schon Bänkelgesänge begleitet hatten, Thiel 1987, S. 6-16 oder von Bibelgeschichtstafeln, die als Medium der Informationsvermittlung eingesetzt wurden, zu Wandbildern Apel 1997; Böning 1997; Müller 1997; Stach 1984, 2000; Te Heesen 1997b. Ob die weitere Verwendung von gemalten Anschauungsbildern tatsächlich mit den teuren Fotogroßdrucken zu tun hat oder ob hier pädagogische Begründungen eine Rolle spielen, diskutieren die Autoren über Wandbilder nicht, allerdings zur didaktischen Vereinfachung Stach 2000, S. 213f. Zu beachten ist jedoch, dass in Wandbildern die Akzente nach pädagogischem Belieben gesetzt werden können.

Ina Uphoff, die an der Universität Würzburg gerade an der Archivierung und Erforschung pädagogischer Wandbilder arbeitet, hat folgende Informationen über die Verwendung von Fotografien in solchen Wandbildern zur Verfügung gestellt, wofür wir uns nachdrücklich bedanken.

Die ersten Fotografien als Schulwandbild finden sich im Lehrmittelkatalog von 1876. Es handelt sich bei diesen Fotos zumeist um „Portrait-Galerien“ und später vor allem um Aufnahmen von Denkmälern im Bereich des geschichtlichen Unterrichts. Da im Zuge der Kunsterziehungsbewegung dem Künstler eine besondere Rolle beigemessen wurde, ist das künstlerische gestaltete Schulwandbild in fast allen Unterrichtsfächern maßgebend. Auffallend ist jedoch eine Serie im Lehrmittelkatalog von 1911: Im Unterrichtsfach Geographie finden sich „Voigtländers Wirklichkeitsbilder“. In einer Mitteilung des Verlags wird darauf hingewiesen, dass diese Bilder „unter den Anschauungsbildern eine gänzlich neue Gruppe“ darstellen würden: „Bisher wurde der Künstler, oft auch nur der Zeichner, dazu angehalten, das gegebene Thema im Anschauungsbilde möglichst vollständig zu erschöpfen. Auf dem beschränkten Raum musste jede Tätigkeit zu sehen sein, die der Grundgedanke des Bildes darzustellen überhaupt gestattete, in einer tatsächlich nie möglichen Häufung. Unnatur, aber keine Wirklichkeit. Die „Wirklichkeitsbilder“ dagegen beruhen auf der unwandelbaren Wahrheitstreue der Photographie, der Künstlerhand die Farbe gab. So stellen diese Bilder Wirklichkeit bis ins kleinste dar.“ Die Fotografie wird hier also in ihren Vorzügen herausgearbeitet (wobei auf die Arbeit des Künstlers nicht ganz verzichtet wird!) Zusammenfassend lässt sich sagen: Fotografien als Schulwandbilder finden sich zuerst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in den Lehrmittelkatalogen. Sie sind jedoch auf wenige Serien und Unterrichtsfächer (zumeist Geschichte, Geographie) beschränkt. Die Angaben beziehen sich auf folgende Lehrmittelkataloge: Priebatsch's Buchhandlung in Breslau, Allgemeiner Lehrmittel-Catalog, Breslau 1876; Müller's Erster deutscher Universal-Lehrmittel-Katalog, zusammengestellt von R. Carl, Dresden 1892; Schulwart-Katalog, Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel, Leipzig 1911.

17 Der preußische Kultusminister Becker verabschiedete am 9. Juli 1928 einen „Photographie-Erlaß“, mit dem sowohl die Schulphotographie selbst als auch die Ausbildung des Lehrpersonals gefördert werden sollte, Heering 1929, S. 238.

18 Heering 1929, S. 239; Döring 1928/29, S. 64, 71.

19 Hans Geifes in: Schnappschuss 1956, S. 262.

Leiter von schulischen Arbeitsgemeinschaften benutzten verschiedene Argumente, um für ihre Fotogruppen zu werben. Diese waren entweder ökonomischer Art, bei der Herstellung eigener Diapositive für den Unterricht würden Kosten gespart, oder sie hatten fachliche Gründe wie die Förderung des Heimatkundeunterrichts (Hofmann 1929, S. 494). Daneben gab es auch reine reformpädagogische Begründungen wie die Stärkung der „schöpferischen Eigentätigkeit“ und des Arbeitsunterrichts.²⁰ Hans-Ulrich Grunder (2000, S. 60) hat allerdings auf die antimodernen und damit auch gegen die neuen Medien polemisierenden Pädagogen aufmerksam gemacht.

Ein anderer gewichtiger Teil der pädagogischen Foto- und Bildgeschichte betrifft die Illustrierung populärer Werke und vor allem pädagogischer Zeitschriften mit Bildern und Fotografien. Hier formen Bilder immer – auch wenn dies nicht beabsichtigt ist – eine eigenständige Aussage. Dies kann von der Bildredakteurin bzw. dem Bildredakteur ausdrücklich genutzt werden, wie beispielsweise bei der „neuen schule“ in der SBZ und späteren DDR 1945 bis 1952 oder Jahrzehnte später in der zunächst westdeutschen, dann gesamtdeutschen Zeitschrift „Pädagogik“. In diesen Publikationen werden je nach bildungspolitischen Interessen positive Utopien verbreitet oder Skepsis gegenüber der Schule erzeugt, Rollenbilder bestätigt oder modifiziert.²¹

Bis in die jüngste Zeit wurden die Fotografien im Unterricht und vor allem in den Lehrwerken nicht quellenkritisch verwendet. Im Gegenteil, selbst die Autoren oder Herausgeber in Geschichtsbüchern druckten Fotografien allein zur Illustrierung ab.²² Ob ein kritisches Bildbewusstsein der Jugendlichen im vielfachen Umgang mit dem Medium und durch die Debatten um Bild und Abbild, die vor allem wegen der Digitalisierung verstärkt wurden, entstehen kann, oder – im Gegenteil – durch die Masse der Bilder eine Gleichgültigkeit gegenüber Bildern wächst, scheint eine offene Frage (Sontag 2003).

Fotografieren ist heute in vielen Schulen als Arbeitsgruppe etabliert; vor allem aber die private Fotografie ist verbreitet, die Jugendlichen nutzen diese Ausdrucksmöglichkeit beinahe selbstverständlich. Außerdem fördern verschiedene Fotowettbewerbe ambitionierte jugendliche Fotografinnen und Fotografen durch Preise und Workshops.

Das historische wie das pädagogische und sozialwissenschaftliche Wissen, das solche Fotografien enthalten, und ihre – im weitesten Sinne – erziehungswissenschaftliche Relevanz überhaupt ist von den Erziehungswissenschaften erst zu entdecken und zu entschlüsseln. Die Themenvielfalt hierzu ist außerordentlich breit. Sie reicht von inhaltlichen und motivischen Untersuchungen im Sinne von Fotografien als „Beweise“ (Burke 2001) bis hin zur Fragen nach Erfahrungen zwischen konkreter und virtueller Welt.

Pädagogisches Wissen im fotografischen Bild

Die fotografischen Bilder zeigen nicht die Welt, sondern eine Vielzahl von Vorstellungen über die Welt. Mit jedem Blick durch den Sucher der Kamera wird ein Blickwinkel, eine Perspektive gewählt, mit der die Fotografin bzw. der Fotograf ausdrückt, was sie oder er sieht, darstellen will oder soll. Durch das Auslösen der Aufnahme, die Entwicklung des Films und die Vergrößerung wird die Aussage fixiert. Jedes Foto hält einen Moment fest,

20 Heering 1929, S. 240; Jäger 1996, S. 265.

21 Vgl. dazu auch die im Kapitel 17 vorgestellte bildanalytische Untersuchung in diesem Band.

22 Kritisch hierzu Hannig 1989.

der sonst im Fluss der Zeit vergehen würde. Auf Fotos sehen wir junge Menschen, die längst gealtert oder gar inzwischen tot sind, rätseln über Gesten, die in der Zwischenzeit unverständlich geworden sind, wundern uns über Kleidermoden. Wir entdecken Persönliches, Eigenarten bis hin zur Obsession, und erkennen, was man zeigen wollte: Sportlichkeit, Schönheit, Stolz.

Die fotografischen Bilder beeinflussen das Wissen von der Welt und die menschlichen Vorstellungen von sich selbst: Sie prägen das Sehen, werden Teil des Ichs. Sie können zu Vor-Bildern werden für die eigenen Vorstellungen von Familie, Kindheit oder Gesellschaft, ebenso liefern sie Modelle für die eigene Person und den eigenen Körper. Fotografien bieten Entwürfe, die angenommen oder verändert oder zu denen Gegenbilder entworfen werden können. Das geht so weit, dass die Modeindustrie und die Lifestyle-Magazine mittlerweile „Trendhunter“ anstellen, die „Trendsetter“ fotografieren. Diese Aufnahmen und die dort festgehaltenen Vorstellungen werden dann über die Werbung verbreitet. Es entstehen Millionen privater Aufnahmen, die Freunden gezeigt oder in die Familienfotokiste gelegt werden. So fungieren die Bilder als Teil eines permanenten Tausches. Die Reichweite der Bilder ist thematisch wie räumlich beinahe unbegrenzt. Die Bilder vom Krieg sollen abschrecken, die Modefotos wollen verführen. So werden die Menschen der vernetzten Gesellschaften mit fremden Erfahrungen und Gefühlen sowie fremden Situationen konfrontiert und auf diese Weise einbezogen. Private Bilder, Starfotos oder Presseaufnahmen können ins Netz gestellt, versandt und kopiert werden. Die Grenzen zwischen Teilhaber, Produzent und Empfänger der Bilder verschwimmen.

Gleichwohl ist dieser Austausch der Fotografien nicht etwa ein für jedermann frei verfügbarer, offener Prozess, dem man sich gegebenenfalls einfach entziehen kann. Im Gegenteil, auch die fotografische Bilderwelt ist durch Machtstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen geprägt (Belting 2000, S. 27). Aufnahmen werden auf Geheiß eines Staates, eines Arbeitgebers, eines Wissenschaftlers, eines Familienoberhauptes, einer führenden Zeitschrift, auf Grund einer wissenschaftlichen Konkurrenzsituation, einer neuen Technik oder gesellschaftlicher Konventionen gemacht. Die großen Bildagenturen verfügen über immer mehr Bilder und deren Rechte. Bildredakteure manipulieren Bilder gelegentlich auch gegen geltendes Recht. Selbst dann, wenn sich Freunde fotografieren, hat immer einer die Macht über die Aufnahme. Wer die Kamera bedient, entscheidet über den Moment und den Bildausschnitt und zumeist auch später darüber, welches Foto aufgehoben und welches vernichtet wird. Diese asymmetrischen Verhältnisse, die die Fotografie prägen, können für den Forschungsprozess jedoch aufschlussreich sein. Darin ähnelt die Fotografie pädagogischen Verhältnissen, die sich ebenfalls durch asymmetrische Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling, zwischen den Generationen und zwischen den Peers auszeichnen.

„Pädagogisches Wissen“ steckt also sowohl im Produktionsprozess der Bilder als auch in dessen Ergebnissen, in der Indexikalität des Bildes und der weiteren Verwendung der Fotografie. Die schon erwähnten Beiträge von Klaus Mollenhauer und Konrad Wünsche lassen sich als Beschreibung und Interpretation dieses visuellen Wirklichkeitsbereiches verstehen, der analytisch in den vergangenen Jahrzehnten nicht beachtet wurde – weder in

der Kulturgeschichte oder – noch spezieller – in den Erziehungswissenschaften. Sie formulieren aber auch ein offenes Forschungsprogramm.²³

Dieses Wissen könne – so Konrad Wünsche – sowohl ausdrücklich in Erziehungsprogrammen und Repräsentationen (1991, S. 274ff.) visualisiert sein; es könne aber genauso gut und gleichzeitig in der ikonischen und formalen Struktur eines Bildes enthalten sein (S. 273). Das pädagogische Wissen ist in Fotografien demnach auf verschiedenen Ebenen verborgen: im Bereich der Produktionsbedingungen dort, wo sich der Einfluss von Bildautoren und evtl. auch von in Auftrag gebenden Institutionen ausdrückt, dann in der Art der Verwendung der Aufnahme; auf der bildlichen Ebene dort, wo die bzw. der Abgebildete selbst Spuren im Körperausdruck, im Blick oder in der Mimik und Gestik hinterlässt, in den konventionellen oder subjektiven Codierungen der Fotografie genauso wie in den materialen Informationen und nicht zuletzt auf der rezeptiven Ebene bei den Reaktionen der Betrachterin oder des Betrachters. Familienfotos beispielsweise thematisieren immer Generationenverhältnisse; pädagogische Verhältnisse werden aber auch sichtbar, wenn Generationen gar nicht explizit Thema sind, z.B. wenn ein erwachsener Fotograf oder eine Fotografin Kinder aufnimmt. Außerdem kann dieses Verhältnis bei der Betrachtung des Fotos entstehen, in der Auseinandersetzung mit dem Bild werden der Blick von der eigenen Kindheit vorstrukturiert und Auffassungen über Kindheit geprägt. Zum Beispiel ist der Blick einer erwachsenen Betrachterin auf eine Fotografie eines Mädchens mitbestimmt von der Erfahrung der eigenen Mädchenkindheit oder möglicherweise auch durch die Erfahrung als Mutter oder Großmutter (Pilarczyk 2003a). In den Blick gehen außerdem pädagogisches und kulturelles Wissen ein. Das Verständnis von Fotografie als Inszenierung führte heute dazu, Fotos auch als pädagogische Inszenierung entschlüsseln zu können (Mollenhauer 1996a, S. 35f.). Das Wissen um die Art der formalen, ästhetischen Inszenierung lässt Analogien zu pädagogischen Aufführungen vermuten (Pilarczyk/Mietzner 2001a). Andere Forschungsbemühungen gehen in die Richtung einer „pädagogischen Ikonografie“ (Wünsche 1998b); sie enthalten die Hypothese, dass wir es mit Mustern pädagogischen Denkens, Handelns und Reflektierens zu tun haben, die visuell ausgedrückt werden und deren Zeichen uns Auskunft über das Phänomen Bildung und Erziehung geben können.

Auf den vielen Fotografie, die uns täglich umgeben, ist pädagogisches Wissen permanent präsent, es vermittelt sich – oft ganz unbeabsichtigt von den Fotograf/inn/en und ebenso unbeachtet von den Rezipient/inn/en. Fotografien repräsentieren auf der Bild- wie auf der Produktionsebene vielfach das Verhältnis unter Gleichaltrigen oder zwischen den Generationen, also pädagogische Verhältnisse per se.²⁴

Anthropologische Themenfelder wie professioneller Habitus, Gestik, Mimik, körperlicher Ausdruck im Raum oder Raumauffassungen betreffen die indexikalische Ebene im Bild, das konkret Abgebildete. Ein weiterer Bereich betrifft die soziale Praxis des Fotografierens selbst und den visuellen Selbstausdruck der jugendlichen Fotografin oder des Fotografen, z.B. die Selbstbilder und Fremdbilder von Schule, Kindheit und Jugend. Neben

23 Mollenhauer 1983, 1986; Wünsche 1991, 1993a, 1998a, b.; inzwischen auch Holzbrecher/Schmolling 2004; Niesyto 2001 und andere.

24 Zum generationen-typologischen Ansatz in der Erziehungs- und Jugendforschung Schleiermacher 1826 (1983, S. 13); Mannheim 1928 (1970, S. 509-565); Schäfers 1998, S. 34-37.

den anthropologischen Phänomenen sind es außerdem bildungstheoretische Themen, wie sie auch in fotografischen Bildern formuliert sind, die sich an Fotografien und Bildern untersuchen lassen; also an Fotografien, in denen allgemeinere erziehungswissenschaftliche Konzeptionen wie jeweils aktuelle Auffassungen von Generation, Zeit, Kindheit etc. ausgedrückt sind. Visuelle Quellen in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung leisten dort etwas Besonderes, wo es um die Rolle von Bildern und visuellem Lernen und visuellen Erziehungs- und Bildungsphänomenen geht.

Die meisten Bilder, Gemälde und Zeichnungen, Fotografien und Filme, können außerdem als Ergebnisse von Bildungsprozessen, Zusammenfassungen dieser Bildungsakte oder Momente eines solchen Prozesses verstanden werden. Häufig sollen die „Momentaufnahmen“ das Gelingen von Entwicklungen präsentieren: das Kleinkind, das den ersten Schritt tut, den Eintritt des Kindes in die Schule, den Jugendlichen, der die Schule beendet hat. Private Familienfotos zeigen in der Regel die Stärke und den Zusammenhalt der Familie. Sichtbar werden können auch Momente des Auseinanderfallens von ritualisierten Übergängen, vor allem in der künstlerischen Auseinandersetzung. Es gibt ebenso Fotografien, deren Intention es ist, zu beobachten oder Fragen zu stellen oder auch – wie beim Dokumentarfoto – eine Anschauung zu fixieren. Allen diesen Bildern sind konkrete und kommunikative Prozesse vorangegangen, die es erst möglich gemacht haben, das Bild der abgebildeten Personen und eine fotografische Aufnahme überhaupt zu formen. Fotografien sind solche aus dem Zeitverlauf geschnittenen Momente, in denen das thematisierte Sujet, also die Bildthematik, mit den Erfahrungen, dem Erleben, Denken und Handeln der Fotografin oder des Fotografen zu einer Bildauffassung verschmelzen. In diesen Momenten steckt ein eigenes, möglicherweise gerade für die Bildungsforschung interessantes Forschungsthema über Lernprozesse und Bildproduktion. Welche Augenblicke sind es eigentlich, die so aus der Zeit „geschnitten“ werden? Die fototheoretischen Hinweise und das, was über Sehen bekannt ist, weisen deutlich auf einen von Vorerfahrungen geprägten und weniger auf einen dem Zufall überlassenen Akt.²⁵

Aufgrund der zunehmenden Bildproduktion und des permanenten Austausches der Bilder in fast allen Teilen der Welt beruhen unsere Erfahrungen immer stärker auf visuell und vermittelt wahrgenommenen Situationen. Die Bilder selbst sind ein Erfahrungsraum. Gleichzeitig nimmt die konkrete Begegnung in der Kommunikation und in unseren Erfahrungen einen immer geringeren Raum ein, vieles wird überhaupt nur noch medial vermittelt erlebt.²⁶ Das Faszinierende an der Fotografie ist gerade die Tatsache, dass sie Präsenz, die Illusion des real Gewesenen und Erlebten vermittelt. Diese scheinbare Unmittelbarkeit hat eine eigene Qualität, die leiblich erfahren werden kann, sie hat ihre eigene Wirklichkeit. Mit dem Interesse am Medium Fotografie geht offensichtlich – so paradox es erscheinen mag – ein neues Interesse an Körpererfahrungen und Körpergestaltungen einher.²⁷

25 Merleau-Pontys Phänomenologie beruht genau auf dieser Einsicht, dass jedes Artefakt solche Spuren von Geschichte trägt (1966, S. 399).

26 Zu Bedeutung und Wirkungen medialer Erfahrungen insb. Liedtke 1997; Spanhel 1997.

27 Zu beobachten ist dies schon mit der zunehmenden Bildproduktion in der Lebensreform und Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und um die Jahrhundertwende zum 21. Jahrhundert und noch einmal mit einer fotografischen und musealen Aufmerksamkeit für den Körper; vgl. die Ausstellungen „Der anagrammatische Körper“ am Zentrum für Kunst und Medientechnologie in Karlsruhe, die Ausstellung „Prometheus“ zur Jahrtausendwende oder die Ausstellung „Körperbilder“, van Dülmen 2000. Alle drei Ausstel-

Dadurch, dass der Körper scheinbar an der apparativ aufgenommenen Welt kaum Anteil hat, provozierte dies die Frage nach seiner Rolle. Die Tendenz in der Forschung verweist zurzeit vor allem auf die Beteiligung des ganzen Körpers als Wahrnehmungsorgan.²⁸ Die herausragende Qualität der Fotografie ist es, die Körperhaltungen und die Beziehungen der Körper untereinander und zum/zur Fotografierenden hin aufzuzeichnen.

Sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft wird dem Körper neuerdings mehr Aufmerksamkeit geschenkt; weniger als biologisch vorgegebenes Fixum denn als gestalteter bzw. zu gestaltender Leib, der als Projektionsfläche und als Modell für eigene und andere Vorstellungen dient. Auch die künstlerische Fotografie beschäftigt sich seit Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts wieder verstärkt mit dem Menschen und seinen Ausdrucksformen, insbesondere den körperlichen. Diese Hinwendung zum Körper und zu seinen Gestaltungsmöglichkeiten vollzieht sich auch in der Pädagogik, etwa wenn die pädagogische Anthropologie die sinnlichen Erfahrungen des Menschen thematisiert, sowohl die sinnlich-konkreten als auch die ebenfalls sinnlichen, aber vermittelten Erfahrungen – die wiederum u. a. über die Fotografie und den Film erlebt werden.

Käte Meyer-Drawe hat programmatisch von der „Leibgebundenheit der Vernunft“ (2000, S. 154) gesprochen. Mit dieser Erkenntnis, dass von unserem ‚Leib haben‘ und ‚Leib sein‘ nicht einfach im Sinne einer Vernunftbetonung der Bildung abgesehen werden kann, sondern der Leib der Mittler ist, mit dem wir wahrnehmen²⁹, rückt auch die pädagogische Bildgeschichte ins Zentrum der Debatte. In ihr sind Körper und Bild, Idee und Form nicht getrennt. „Natürlich ist der Mensch der *Ort der Bilder*“ (Belting 2001, S. 57, Hervorhebung im Orig.). Die Bilder bleiben auch in einer virtuell erfahrenen Welt an die Körper gebunden und wirken auf ihn zurück.³⁰ Deshalb sind pädagogische Geschichte und Bildgeschichte so untrennbar miteinander verbunden.

lungen fanden im Sommer 2000 statt und stehen für eine Auseinandersetzung mit dem Körper des Menschen und seiner Verfügbarkeit bzw. Unverfügbarkeit gerade in der Fotografie, aber auch in der Malerei, Skulptur und Film, s.a. Benthien/Wulf 2001.

28 Waldenfels 1999; S. 190-209; Belting 2001.

29 Plessner betont, dass der „Leib als Einheit der Haltung die qualitative Form und Gestalt ist, in welcher Körper und Seele ineinander verankert existieren“, 1980, S. 314.

30 Die Frage, ob virtuelle Erfahrungen auch in Zukunft körperlich erfahren werden, ist umstritten. K. Ludwig Pfeiffer (1999, S. 30) vermutet eher die Orientierung an alten Bildwelten und sieht noch keine einschneidenden Veränderungen unseres Nervensystems, Belting 2001, S. 84ff.; im Gegensatz dazu Rötzer 1996, S. 17.

3 Bildtheorie und Fototheorie – Bildgeschichte und Fotogeschichte

Pädagogische Bilder und solche Bilder, die uns im Alltag umgeben, gehören nicht getrennten Sphären an. Daher sind auch Bilder, die Wissen über Bildung transportieren, nur im Zusammenhang mit der gesamten Bilderwelt, die uns umgibt, zu würdigen und zu analysieren. Deshalb folgt nun ein Exkurs zu theoretischen Überlegungen zum Bild. Um die Frage „Was ist ein Bild?“ angemessen zu verstehen, entwickelten Wissenschaftler/innen in den letzten zehn Jahren parallel zur „ikonischen Wendung“ konzeptionell Ansätze zu einer „Bildwissenschaft“.¹ Interdisziplinär werden dabei Erkenntnisse aus naturwissenschaftlichen Disziplinen, wie der Gehirnforschung, der Neurologie, der Wahrnehmungspsychologie oder aus der optischen Physik und aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, wie der klassischen Kunstgeschichte, der Philosophie sowie der Ethnologie, neben anderen zusammengeführt und neue Untersuchungen initiiert. Aby Warburgs Bemühungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und seine „kulturwissenschaftliche Bibliothek“ in Hamburg (Saxl ca. 1943) können als Ursprung und erste systematische Begründung einer Bildwissenschaft angesehen werden.² In Deutschland markieren eine Veröffentlichung „Was ist ein Bild?“ (Boehm 1994) und eine Tagung 1997 zum selben Thema (Belting/Kamper 2000) den Beginn der interdisziplinären Reflexion über das Bild und eine zu begründende Bildwissenschaft. Dass dieser Dialog fortgeführt wird, zeigt sich an der breit rezipierten Vorlesungsreihe in München zum „iconic turn“ 2002 und 2003 (Maar/Burda 2004). Dabei befindet sich das, was unter Bild verstanden wird, die Frage nach der Theorie des Bildes³, in einem Diskussionsprozess mit offenem Ende. Dasselbe gilt für das fotografische Bild, das entweder in den bildwissenschaftlichen Diskurs einbezogen⁴ oder in eigenen Abhandlungen bewusst vom herkömmlichen Kunstbegriff der Kunstgeschichte abgesetzt wird.⁵ Auf diese Weise wird eine eigenständige fotografische Theorie etabliert.

Bildwissenschaft kann sich aber nicht nur auf diesen stärker kunstwissenschaftlichen Entwicklungsstrang berufen, sondern ebenso auf phänomenologische Traditionen stützen. Deren Grundsatz, Phänomene der Gegenwart ohne vorgefasste Theorien zunächst zu beschreiben, fordert geradezu ein strenges methodisches Vorgehen wie das der Ikonografie heraus. In Maurice Merleau-Pontys Definition von Wahrnehmung ist das Wechselverhältnis schon gefasst, wonach das betrachtende Subjekt Teil der Welt ist, die es betrachtet,

1 Vgl. die Initiativen an der Berliner Humboldt-Universität am Kunstgeschichtlichen Institut bei H. Bredekamp oder in Karlsruhe am Zentrum für Kunst und Medien (ZKM) bei H. Belting; Boehm 1994; Belting/Kamper 2000; Belting 2001. Es wurde ein Virtuelles Institut für Bildwissenschaft von Wilhelm Hofmann und Klaus Sachs-Hombach gegründet, das kommunikationstheoretisch orientiert ist; Sachs-Hombach 2003a, b. Im Internet wurde am 19.01.2004 ein Forum „Sichtbarkeit der Geschichte“ publiziert, herausgegeben von: Matthias Bruhn und Karsten Borgmann <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum>.

2 U. a. Wuttke 1990; Raulff 2003.

3 Z. B. Elkins 1996; Stoichita 1998; Böhme 1999; Didi-Hubermann 1999.

4 Z. B. Böhme 1999; Belting 2000, 2001.

5 Dubois 1998; Krauss 1998; Wolf 2002, 2003.

man es also nicht mit zwei streng voneinander getrennten Größen zu tun hat.⁶ Das Bild enthält analog nicht nur Spuren der einen Seite der Welt, es bildet nicht nur ab, sondern es kreiert Bilder, stellt also auch die Seite des produzierenden, des tätigen Subjekts dar. Das Bild wiederum als Teil der Welt und Ausdruck der Subjekte wirkt auf beide ein. Das hat die methodologische Unterscheidung von „sehendem“ und „wiedererkennendem“ Sehen (Waldenfels 1994, S. 234ff.) zur Folge, also die Frage danach, was und wie wir überhaupt sehen: „Das *wiedererkennende Sehen* von Gegenständen, die uns bereits vor der Bilderfahrung vertraut sind, berücksichtigt den inhaltlichen Bildsinn, die *Semantik* des Bildes: das, was gemeint und gezeigt wird. Dieses Sehen gilt als heteronom, weil die Gesetze des Sichtbaren nicht dem Bild selbst entstammen. Dem entspricht die ikonographisch-ikonologische Interpretationsmethode“ (S. 234). „Das *sehende Sehen*, das zunächst einer ästhetischen Ernüchterung entspringt ..., berücksichtigt den formalen Bildsinn, die *Syntaktik* des Bildes: die Art und Weise, wie etwas dargestellt ist. Dieses Sehen kann man als autonom betrachten, weil hier die Gesetze des Sichtbaren dem Bild selbst entstammen. Dem entspricht die formale Interpretationsweise, wie sie etwa von Konrad Fiedler propagiert wird. ... Die entscheidenden Bildmittel bestehen hier in der planimetrischen Komposition, im Aufbau eines autonomen Blick- und Bildraumes mit Hilfe von Linien, Farben und Ebenen.“ (S. 235) Lambert Wiesing beschreibt die „Einklammerung“ der gegenständlichen Zeichen eines Bildes, um zu einer Interpretation der formalen Struktur und damit zu den Wahrnehmungsweisen des produzierenden Subjektes vorzustoßen (2002, S. 67f.). Damit sind der Verwendung von Bildern als Quelle Aufgaben vorgegeben, die im Einzelnen in methodisch handwerklich differenzierten Schritten umgesetzt werden müssen. Die „Modalität des Sichtbaren“ (Didi-Hubermann 1999, S. 17), die Frage danach, ob wir nur sehen, was wir kennen, oder ob uns etwas auch anblicken kann und so unserem Leben erst Bedeutung verleiht, zieht sich durch die Bildgeschichte.

Die Debatte um das Bild wird jedoch auch an den Orten geführt, wo Bilder gezeigt werden, in Museen. Schon Lichtwark hatte die Fotografie als Bild definiert, weil sie dessen Kriterien erfülle. In der Fotografie sei ein „Ausdruck der Persönlichkeit“ (Lichtwark 1893, S. 11) vorhanden, sie sei nicht nur Ansicht, sondern besitze ein künstlerisches Moment, weil sie auch das „Wie“ eines Gegenstandes bzw. eines Themas zeige, seine Beschaffenheit, seine Stimmungen und diejenigen, die der Bildgegenstand hervorrufe (S. 8f.). Das fotografische Bild ist also schon für Lichtwark nicht nur Abbild, sondern eine interpretierte, Bild gewordene Vorstellung eines Gegenstandes.

Vor allem beim Betrachten von Fotografien wurden trotz solcher frühen Klärung immer wieder Objekt und Darstellung verwechselt.⁷ Gegenstand, Abbild und Bild schienen in der Fotografie kaum voneinander geschieden. Heute hat sich durch die Übung im Umgang mit Fotografien, durch die kritische Berichterstattung und durch Erfahrungen mit inszenierten Fotos die Auffassung gefestigt, eine Fotografie sei mehr oder anderes als das Abbild, ja, sie sei inszeniert und habe sich weitgehend vom Urbild gelöst. Man traut der

6 Das Verhältnis von Bildwissenschaft und Phänomenologie kann hier nur angedeutet werden, vgl. dazu Merleau-Ponty 1966; 1994a, b; Waldenfels 1985, 1994; Wiesing 2000. Wiesing nennt als ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘ phänomenologischer Bildtheorie die Verschränkung: „Das *Was-man-auf-dem-Bild-sieht* korreliert mit dem *Wie-man-auf-das-Bild-schaut*“ (S. 61, kursiv im Orig.).

7 Hierzu kritisch Waibl 1986a, S. 7.

Kraft der Darstellung einer Fotografie nicht mehr blindlings. Und tatsächlich, schon eine veränderte Bildunterschrift ändert das Bildthema und das Verständnis von der Aufnahme.

Dass die fototheoretische Debatte in Deutschland seit Anfang der achtziger Jahre leicht zugänglich ist, verdankt sich einem Kunsthistoriker, Wolfgang Kemp, der die wichtigsten Texte zur „Theorie der Fotografie“ internationaler Provenienz ediert, eingeführt und kommentiert hat.⁸ In den vergangenen 10 Jahren haben Publikationen zu Fotografie und ihrem gesellschaftlichen Stellenwert wie vorher schon in Frankreich und den anglophonen Ländern auch in Deutschland sukzessiv zugenommen.⁹

Jede Fotografie besitzt zwei Komponenten, die im fotografischen Bild jedoch nicht getrennt auftreten: das ästhetische Bild und das spezifisch „Fotografische“, ein Begriff, den Rosalind Krauss (1998) in den Diskurs einbrachte. Bevor wir jedoch Fotografie als Fotografie betrachten, gilt die Aufmerksamkeit dem Bild – wohl wissend, dass fotografische Aufnahmen eine eigene visuelle Gattung darstellen und dass es, um Fotografien zu verstehen, nicht ausreicht, allein auf Kunst- und Bildtheorie zurückzugreifen, sondern u. a. Fototheorie, die Foto- und Technikgeschichte¹⁰ der Kamera und der Fotografie sowie kultur- und kommunikationswissenschaftliche Zusammenhänge einbezogen werden müssen. Das spezifisch Fotografische soll also im Folgenden in den Hintergrund gestellt werden, um die Aufmerksamkeit für das fotografische Bild als komplexe ästhetische Darstellung zu schärfen. Damit soll der in historischen Untersuchungen häufigen Praxis begegnet werden, bei Fotografien nur die Bildinhalte bzw. die -themen oder lediglich das Abbildhafte einzubeziehen.¹¹

Heute sind es weniger die Erkenntnisse der Debatte um Kunst und Fotografie, die die Bildlichkeit der Fotografie bestätigen (hierzu Kemp 1999a, S. 13-24), sondern es sind eher Argumente aus der Wahrnehmungstheorie, die den Ausschlag dafür geben, das Foto als Bild zu verstehen. Alles, was Menschen vorfinden, sowohl dreidimensionale Räume oder Skulpturen als auch bewegte Bilder, ebenso wie konkrete Gegenstände und Phänomene unserer Umwelt wie auch die Bilder selbst, Gemälde und eben Fotografien, werden in der Wahrnehmung zu einem eigenen, neuen Bild geformt. Das Sehen ist ein komplexer, aktiver Wahrnehmungsvorgang, bei dem ein Bild über das Auge und dann durch die optische Reizung des Nervensystems unter Einbeziehung bereits geschauter Bilder und überhaupt des gesamten Erfahrungswissens Form gewinnt.¹² Diesem Bildererzeugungsprozess können sich die Menschen im Alltag kaum entziehen – solange sie die Augen offen halten; aber auch noch bei geschlossenen Augen und träumend begleiten uns innere Bilder.¹³

8 Kemp 1999a, b, c; Hubertus von Amelnunx (2000) hat die Reihe mit Texten von 1980 bis 1995 fortgesetzt.

9 Insb. für den deutschsprachigen Raum die Publikationen der Zeitschrift Fotogeschichte und EIKON. International vor allem die Publikationen History of Photography und Visual Anthropology oder Publikationen von Flusser 1983; Scott 1999. In jüngster Zeit ist besonders auf die beiden Anthologien zur Fotografie zu verweisen; Wolf 2002 und 2003; Geimer 2002.

10 Crary 1996; Maynard 1997.

11 Weber-Kellermann 1979; Müller/Schneider 1998.

12 Arnheim 1978, S. 45-57; Rentschler 1995, S. 163-170; Maffei/Fiorentini 1997, S. 1-33; Rock 1998, S. 97-125; Soeffner/Raab 1998, S. 125-127; zur Verbindung der Bildformen auch Crary 1996, S. 34.

13 Hull vertritt (1995) – hierin Kamper, Belting u. a. ähnlich – die Auffassung, dass wir mit dem gesamten Körper unter Einbeziehung der Aktivität verschiedener Sinne „sehen“, d. h. dass auch Blinde „sehen“. Allerdings ist dies für die wissenschaftliche, methodisch-systematisierte Form des Sehens, die wir hier darstellen wollen, nur insofern von Bedeutung, als der Körper überhaupt, sowohl als abgebildeter als auch als sehender, berücksichtigt werden wird.

Menschen sehen nicht mit dem Auge allein, die Theorie einer Art Projektionswand im Auge ist zumindest unvollständig¹⁴, denn was schon im Gedächtnis gespeichert ist, trägt zum Sehen bei, ohne die Rückmeldungen aus der Hirnrinde beider Hirnhälften sehen wir nichts.¹⁵ „Die Außenwelt gibt nur den Anstoß für die Bilder, die wir sehen.“¹⁶ Umstritten ist bis heute allenfalls, ob viele Seh-Schemata eher angeboren oder aber gelernt sind.¹⁷ Eine wichtige Rolle spielen in jedem Fall kulturelle Vorerfahrungen, ohne deren Schemata sind wir quasi blind, obwohl man offensichtlich sehr schnell lernt, auch Unbekanntes oder Ungewohntes zu sehen und zu erkennen.¹⁸ Allerdings beantworten naturwissenschaftliche Erkenntnisse über die Schemata des Sehens nicht die Fragen nach der Wahrnehmung.¹⁹

Die Wahrnehmungsweisen zeigen sich in der formalen Struktur der Bilder – in ihrem Stil – sie weisen auf die spezifische Tätigkeit eines jeden Subjekts bei der Wahrnehmung. Dass sich hier für die pädagogische Forschung ein ganz besonders bedeutendes Feld eröffnet, ein Zugang zur Ausdruckstätigkeit der lernenden Subjekte, wird deutlich.

Wenn Menschen Bilder erst im Kopf neu konstituieren und dabei Idiosynkrasien und das schon Gesehene und Erlebte eine erhebliche Rolle spielen, auf welchen Gegenstand eigentlich beziehen sich dann fotografische Bilder? Auf vorgefundene Gegenstände oder eher auf deren subjektive Interpretationen? Eine unmittelbare Abbildung eines Vorgefundenen, wie einige Autoren unterstellten, ist die Fotografie jedenfalls nicht.²⁰ Die Verschränkung von Gegenstand und Form ist zwar keine typische Bildqualität des Fotos, jedoch liegt die formale Qualität eines Fotos im spezifisch Fotografischen wie Licht und Perspektive. Schon allein das Linsensystem des Objektivs verzerrt, dreidimensionale Gegenstände werden flächig und auch das Raum-Zeit-Verhältnis wird in die Zweidimensionalität übersetzt. Der Raum ist nur abstrahierend rekonstituierbar und das Beziehungsgefüge des Abgebildeten ist verändert – ganz zu schweigen von der Selektivität des Ausschnitts und der Verschiebung des Vorgefundenen durch die gewählte Perspektive. Jedes Bild ist in sich schon eine abstrahierte Konstruktion, und es wird im Prozess der Abbildung auf der Netzhaut und der Rekonstruktion im Gehirn, also der Bildwahrnehmung noch einmal verwandelt und neu konstituiert. Dennoch haben (analoge) fotografische Bilder einen nicht hintergehbaren Bezug zum Abgebildeten.

14 Gerhard Roth (1997, S. 129f.) zufolge kann man „ganz auf die Idee einer direkten Abbildung der Umwelt verzichten und stattdessen visuelle (und andere) Wahrnehmung als eine Art Signalsystem auffassen.“

15 „Unsere Wahrnehmungen sind keine isomorphen Abbildungen einer wie auch immer gearteten Wirklichkeit. Sie sind vielmehr das Ergebnis hochkomplexer Konstruktionen und Interpretationsprozesse, die sich sehr stark auf gespeichertes Vorwissen stützen. Dieses Vorwissen wiederum speist sich aus unterschiedlichen Quellen, wobei sowohl evolutionäre Prozesse wie individuelle Seherfahrung, die das Gesehene zu interpretieren erlauben, von Bedeutung sind“, Singer 2004, S. 65.

16 Maffei/Fiorentini 1997, S. 17; Roth 1997, S. 98-125.

17 Arnheim 1978, S. 45-54; Goldstein 1997; Maffei/Fiorentini 1997, S. 13ff.

18 Das dreidimensionale Sehen durch ein Stereoskop muss man erst lernen, aber das Auge gewöhnt sich schnell daran, die beiden Fotografien zu einem dreidimensional erscheinenden Bild zusammenzufügen, vgl. u. a. Crary 1996, S. 124.

19 Das Problem ist schon in Merleau-Pontys Einleitung seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung“ formuliert (1966, S. 9); Wiesing 2000, S. 61-77.

20 Zur Geschichte des Verhältnisses von „Fotografie und Natur“ Kemp 1999a, S. 31-36.

In welcher Weise ist Fotografie, die so viele subjektive und vage Momente enthält und deren Bezug auf die Realität so komplex ist, dennoch als geeignete Quelle für wissenschaftliche Forschungen zu nutzen? Diese Frage stellt sich natürlich auch für literarische Texte, die ja ebenfalls ästhetisch verschlüsselt sind, und sie werden wegen ihres komplizierten Verhältnisses zur Realität nur selten für sozialwissenschaftliche Forschungen herangezogen.²¹ Dagegen haben Fotografien einen direkten Bezug zur abgebildeten Wirklichkeit. Im analogen Lichtabdruck des vor der Kamera Befindlichen unterscheiden sie sich von Literatur, was ihre Quellenqualität bei weitem nicht erschöpft. Angesichts der Rolle des Visuellen in Kultur und Gesellschaft ließe es sich trotz der beschriebenen Forschungsschwierigkeiten nicht rechtfertigen, eines der wichtigsten Medien in der Forschung außer Acht zu lassen. Der Verlust wäre umso größer, als Fotografien im Vergleich mit anderen Quellen eine gewisse Mehrperspektivität wahren, da sie weit mehr registrieren als intendiert (Barnouw 1996, S. XIII f.). Fotos sind zwar nicht unbestechlich, aber doch unberechenbar²²; außerdem sind Kameras in der Hand zu vieler Fotografinnen und Fotografen, als dass sich die Sujets kontrollieren ließen.

Die Auswahl der Fotografien für historische, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungen, das was tatsächlich auf den fotografischen Bildern abgebildet ist, was wahrgenommen wird, wie es gesehen wird, welche Funktionen die Fotografien erfüllen, muss bei der Verwendung der Fotografie als Quelle einem methodisch gesicherten Verfahren unterworfen werden, der die Regeln qualitativer Forschung von der Auswahl des Untersuchungsmaterials über eine nachvollziehbare und überprüfbare Interpretation bis hin zur Geltungsprüfung beachtet (dazu vor allem die folgenden Kap. 10, 11, 12).

Diese Überlegungen zum Bildcharakter und zum spezifisch Fotografischen der Fotografie machten für unsere Ausführungen die begriffliche Unterscheidung in „fotografisches Bild“ und „Fotografie“ notwendig. Sprechen wir im Folgenden vom fotografischen Bild beziehen wir uns auf ästhetische und inhaltliche Dimensionen des Bildes. Mit dem Begriff Fotografie beziehen wir uns auf das Trägermedium, das das Bild transportiert, also auf die technisch-materiale Seite sowie auf spezifische Produktions- und Distributionsverhältnisse des (Massen)Mediums. In Bezug auf die Fotografie spricht Herta Wolf von einem apparativen Medium (2002, S. 10); was Technik, spezifisch fotografische Ästhetik und den Bildträger umfasst. Mit dem Begriff Fotografie ist also sowohl die Technik selbst bezeichnet als auch die fotografische Codierung, außerdem wird damit das Mediensystem angesprochen, wenn die Medien als Massenmedium telegrafisch oder digital verbreitet werden oder als Printmedien ein Massenpublikum erreichen.²³

Bildtraditionen: Malerei und Fotografie

Um den besonderen Quellenwert der Fotografie zu erkennen, ist es sinnvoll, ihre Bildqualitäten und ihre Geschichte zunächst im Kontext der Malerei zu reflektieren, weil nur so sichtbar werden kann, worin Fotografie visuell der handwerklichen Kunst nachfolgt und

21 Auch wenn es hierfür hervorragende Beispiele gibt, z. B. Clausen/Clausen 1984.

22 Das gilt für die meisten Fotografien, aber in der Regel nicht für Werbe- und Modefotos und filmische Standaufnahmen, sehr wohl jedoch für die vielen gestellten Atelierfotos.

23 Zur Diskussion des Begriffs des Mediums Krämer 2000, insb. S. 57f.; Kittler et al. 1987; zum Zusammenhang von Kunst und Medium und Bild und Medium insb. Reck 2000.

worin sie sich substantiell von ihr unterscheidet. Eine Eingliederung des Mediums als Form der Kunst und damit auch in die Kunstgeschichte ist um 1900 mit Energie und gegen viele Widerstände von Seiten der Kunstkritik von den Vertreterinnen und Vertretern der künstlerischen Fotografie versucht worden und insofern gelungen, als Fotografie dann auch in Kunstmuseen gezeigt wurde. Diese Eingliederung geschah allerdings um den Preis, dass dabei die eigenen Regeln und Besonderheiten des Fotografischen vernachlässigt wurden. In einem Begleittext zu der schon erwähnten Hamburger Foto-Ausstellung von 1893 vermerkte der Rezensent, die Besucher seien vor manchen Fotografien nur schwer davon zu überzeugen gewesen, dass es sich tatsächlich um Fotografien und nicht um Gemälde handelte (Kommentar zu Lichtwark 1893, S. 15). Die „bildmäßige“ Fotografie strebte genau diesen Eindruck an – allerdings mit ihren Mitteln und eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, wie es im Begriff „Lichtbildnerei“ offenkundig wird. Die gewählten Bildthemen, Einzelmotive und Symbole über die gesamte Fotogeschichte hinweg zeigen deutlich, dass die Fotografinnen und Fotografen eine Vielzahl ihrer Bildelemente aus dem Repertoire der Malerei aufgriffen. Manche Motive und Symbole, die in der Fotografie verwendet werden, sind so alt wie die abendländische Kunst, beispielsweise das Lebensweg- (Mietzner/Pilarczyk 1999b, S. 292-301) oder Apfel-Motiv (Mietzner/Pilarczyk 1999a, S. 77f.). Es gibt aber auch eigene Motive der Fotografie: das Kind auf dem Eisbärenfell (Wünsche 1991, S. 283), das Kind in der Badewanne (Mietzner/Pilarczyk 1999a, S. 78f.), das Kind mit dem Teddy (Pilarczyk 2004c).

Die Fotografie hat außerdem spezifisch fotografische Stilmittel, um das visuell schwer zu Vermittelnde auszudrücken: z. B. Zeit und Zeitempfindungen.²⁴ Dafür benutzt die Fotografin bzw. der Fotograf symbolische Mittel wie Wolken oder Wege oder fotografische Gestaltungsmittel wie Schärfe bzw. Unschärfe oder Licht und Schatten.

Der wesentliche Unterschied des Fotografierens zum Malen ist nicht so einfach zu beschreiben, wie es auf Anhieb scheint, denn auch die Malerei bedient sich verschiedener Technologien und auch das Fotografieren ist ein zeitlich gestreckter körperlicher Schaffensprozess. Aber auch, wenn die individuelle Autorenschaft mit der Kamera ernst genommen wird, also das schöpferische oder zumindest gestaltende Moment hinter und mit der Kamera, so sind kreative Fotograf/inn/en doch etwas anderes als kreative Maler/innen. Im Moment der Aufnahme suspendiert sich das Subjekt (Busch 1995, S. 392); der technische Apparat, die Kamera mit ihren unumstößlichen Gesetzmäßigkeiten übernimmt die Abbildung und Gestaltung. Erst im Labor kann wieder manipulierend in das Bild eingegriffen werden.

Die andere Art der Herstellung einer Fotografie ist durch Eingriffsmöglichkeiten auf der einen und Grenzen der Kontrolle auf der anderen Seite gekennzeichnet: also durch Möglichkeiten der Inszenierung vor der Kamera und der Manipulation der technischen Bedingungen ebenso wie durch die optische Unbestechlichkeit des Linsensystems und den Automatismus des Lichtabdrucks auf dem Film. Das führt zu typisch fotografischen Bildern und zu einer im Vergleich zur Malerei anderen Art der Bildautorenschaft, auch wenn manche Fotografien mit den gemalten, handwerklich entstehenden Bildern vieles gemeinsam haben. Kann man nun aufgrund dieser technischen und medialen Eigengesetzlichkeiten überhaupt Fotografie im Kontext einer gemeinsamen Bildtradition moderner

24 Theissing 1987; Beke 1992; Frecot 1992.

Kunst und Fotografie diskutieren? Oder wird sie zugleich, als Massenphänomen, in ihren stilistischen und vor allem motivischen Möglichkeiten so unüberschaubar, dass es vermessen wäre, sie systematisch interpretieren zu wollen? Darauf gibt es keine abschließende Antwort, jedoch bietet gerade die Tatsache, dass es so viele, sich ähnelnde Fotografien gibt, eine Chance für die Forschung, weil dies Fotografien vergleichbar macht und Ergebnisse auch quantitativ geprüft werden können.

Um Fotografie als Fotografie zu würdigen, soll deshalb ihre eigene Fotogeschichte einbezogen werden.²⁵ Die Fotografie entstand nicht als Ablösung realistischer Malerei. Sie ist ein ästhetisches Produkt, gestaltet, subjektiv und zeitabhängig. Sie entstand im zeitgenössischen ästhetischen, technischen und wissenschaftlichen Produktions- und Diskussionsprozess und ist auf das engste mit dem Kunstdiskurs der Zeit verbunden. Gleichzeitig ist die Entstehung der Fotografie ein experimentell-technologischer Vorgang, der chemischen und physikalisch-optischen Gesetzen und deren wissenschaftlicher und technischer Nutzung folgt. Zwar handhaben Individuen die Apparate und belichten die Fotopapiere – eine Aufgabe, die seit 1890 Laborkräfte, und seit 1960 Maschinen übernehmen; aber die Kameras vollziehen einen Teil des Umwandlungsprozesses vom Objekt über die Projektionsebene zum Bild. Verändert sich die Kamera- und Filmentwicklungstechnik, so wandeln sich auch die fotografischen Bilder. Waibl nennt die Fotografie ein „konzeptionelles Medium“ (Waibl 1987, S. 5), an der fotografischen Konzeption sind Objekt, Kamera und Fotograf/in beteiligt.

Fotografie und Geschichte

Dass die Bedeutungen von Gemälden und Zeichnungen nicht ohne die Kenntnis der Geschichte, der sie entstammen, verständlich sind, wird schon klar, wenn man bedenkt, auf wie viele historische Darstellungen heute befremdet reagiert wird. Weder können Laien oder Wissenschaftler ohne Vorkenntnisse z. B. die symbolischen Anspielungen in Bezug auf Kindheit auf Gemälden des 17. oder 18. Jahrhunderts verstehen oder ohne weiteres Mädchen und Jungen unterscheiden, noch sollten sie allein aufgrund dieser Kenntnis Rückschlüsse auf die Lebensweisen der Abgebildeten ziehen. Die Zeit- und Kontextgebundenheit von visuellen Botschaften gilt auch für die Fotografie. Doch da die Geschichte der Fotografie erst im nicht allzu fernen 19. Jahrhundert beginnt, dessen Lebenswelt uns noch nicht fremd ist, meinen wir die Themen der historischen Fotografien leichter erkennen zu können. Wir meinen sogar, diesen Zeitraum besonders gut zu kennen, nicht zuletzt wegen der vielen Fotos, die seit 1839 Verbreitung fanden und Teil unseres kulturellen Wissens sind.

Aber Stellenwert und Bedeutung der einzelnen Fotografie in ihrer Zeit sind nicht unmittelbar verständlich. Viele Symbole können ex post entweder gar nicht mehr als symbolisch gemeinte Objekte gedeutet werden oder ihre zeitgenössische Bedeutung ist nur teilweise bekannt. Das gleiche gilt für die Wahl der ästhetischen Mittel. Selbst Alltagsgegenstände wie Kleidungsstücke sind in ihrer Bedeutung für Person und Zeit kaum adäquat zu erfassen. Will man also Bilder als historische Quellen verwenden, dann muss ihr Kontext erschlossen werden, sonst könnte eine zeitgenössisch als Karikatur gemeinte Darstellung

25 Zum Verhältnis der Geschichte der Malerei und der Geschichte der Fotografie Frizot 1998, S. 9ff.; zu den „diskursiven Räumen der Fotografie“ Krauss 1998, S.40-58.

für ein Abbild der Realität gehalten werden²⁶ oder umgekehrt, eine realistisch gemeinte Darstellung für eine Karikatur. Dass die Politikerfotos Erich Salomons eine fotografische Sensation darstellten, lässt sich ohne Vorkenntnisse der Fotografiegeschichte nicht nachvollziehen, und schon gar nicht ihre zeitgenössische Wirkung. Aber auch Beispiele aus der neueren Geschichte, wie Rekonstruktionen der DDR-Geschichte mittels Fotografien, verleiten leicht zu Fehlinterpretationen, wenn man nicht vergleichend und mit gut ausgewählten Beständen arbeitet. Erst die Kenntnis der Fotografiegeschichte erlaubt ansatzweise zu verstehen, welche Fotografien früher überhaupt, unter welchen Umständen, bei welchen Gelegenheiten gemacht wurden, welche Vorlieben und Abneigungen bestanden und welche Aufnahmen eher nicht gemacht wurden oder aus technischen Gründen gar nicht möglich waren.

Fotografien werden heute nicht nur zur Anschauung in Museen²⁷ verwendet, sie dienen inzwischen selbstständigen Darstellungen historischer Zeiträume und vor allem als Grundlage für historische Forschungen. Privatfotografien bergen Lebensgeschichten²⁸; Pressefotografien bewahren Gesellschaftsgeschichte²⁹; mit Fotografien verschiedenster Herkunft lässt sich die Chronik einer Nation beschreibend abbilden (z.B. Naor 1996) oder Konzern- und Familiengeschichte schreiben (z.B. Tenfelde 1994).

Jedoch besitzen Fotografien nicht die Qualität des Blicks aus dem Fenster in die Geschichte nach dem Ideal der Renaissancemalerei: Photographs „do not offer a transparent window into the past“ ... „the photograph acts as a bridge between the past and the present“ (Grosvenor 1999, S. 88 und 86). Es sind verschiedene Ebenen, auf denen Spuren des Verhältnisses von Fotografie und Geschichte zu suchen sind.

- (1) Die Spur in die Geschichte führt einmal über die Kameratechnik und das Negativ bzw. Positiv, also über die fotografische Technik selbst: Denn Fotografie ist ein Medium, das eng mit der technologischen Entwicklung und damit mit seiner historischen Zeit und dem Stand ihrer Technik zusammenhängt, in der sie entsteht. In der Wahl der Mittel sind die Fotograf/inn/en auf die zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten angewiesen. Manche fotografischen Details sind nur aus der Kenntnis der Technikgeschichte heraus zu deuten. Momente wie lange oder kürzer werdende Belichtungszeiten, der Wechsel vom Stativ zur Handkamera, Aufnahmen mittels eines weitreichenden Teleobjektivs etc. erklären erst bestimmte Fotos.
- (2) Dann sind es die materiellen Zeichen im fotografischen Bild, die für die Nachricht aus der Geschichte stehen: Kleidungen, die nur zu diesem Zeitpunkt getragen wurden; Symbole, die nur eine Zeitlang en vogue waren; Posen, die nur damals eingenommen wurden usw. Die gesamte Ausstattung einer Zeit lässt sich aus Fotos heraus bestim-

26 Vgl. die exemplarischen Analysen für Gemälde z. B. Winkeler 1997; für Fotografien Henisch/Henisch 1994, S. 266-294.

27 Dass Fotografien einen guten Einblick in die Geschichte geben und deshalb der Geschichtserinnerung dienen können, wusste schon Lichtwark, als er dazu aufrief, Fotografien für ein zu gründendes Hamburger Museum für Geschichte zu sammeln, Lichtwark 1893, S. 14f. Das Museum für Hamburgische Geschichte wurde schließlich ein Jahr vor Lichtwarks Tod im Januar 1914 auch tatsächlich gegründet.

28 Kallinich 1983; Steen 1983; Schonig 1997; Chong 1999.

29 Z.B. aus der großen Auswahl persönlich/dokumentierend: Bar-Am 1998; Miller 1996; wissenschaftlich: Schneider 1995, 1998.

men. Außerdem gibt es Themen und Motive, die nur zu bestimmten Zeiten fotografiert wurden.

- (3) Und schließlich sind Fotograf/inn/en in der Wahl ihrer Bildästhetik und der visuellen Ausdrucksmittel ihrer historischen Zeit verbunden. Nicht nur die Bildgegenstände enthalten Hinweise auf die Zeit und sind ohne historische Kenntnisse nicht zu entschlüsseln. Dasselbe gilt für die fotografischen Stile, ihr Stellenwert ist nur im historischen Kontext zu erschließen. Es sind nicht nur die Inhalte, sondern genauso der formale Bildaufbau und die stilistischen Mittel, die Spuren der Geschichte tragen. Die ästhetische Form birgt die gesellschaftliche Form (Mannheim 1980, S. 96). In ihr – einer extremen Aufsicht, einer großen Distanz oder Nähe zum Gegenstand – sind zeitverbundene Perspektiven enthalten. Wie und warum etwas so und nicht anders bildlich-fotografisch gefasst wurde, ist der Geschichte und der Fotografin oder dem Fotografen als historischer Person in der Kultur geschuldet.
- (4) Nicht zuletzt sind Fotografien auf der Ebene ihrer Verwendungs- und Rezeptionsgeschichte zu interpretieren. Die fotografischen Bilder werden in unterschiedlichen Kontexten verwendet und verändern entsprechend ihre Bedeutung. Kulturelle Bilder sind oft stark von fotografischen Bildern geprägt, die die Zeit repräsentieren, z.B. unsere Vorstellungen von den Konzentrationslagern (Brink 1998), vom Vietnam- oder Irakkrieg, von der Mondlandung. Als Medien der Kommunikation vermitteln Fotografien zeitgebundene Bilder, über deren Wirkung ihre Verbreitung entscheidet. Fotodrucke fanden schon während des ersten Weltkrieges massenhafte Verbreitung³⁰, seit dem 20. Jahrhundert werden Fotografien verstärkt in Magazinen oder in Zeitungen großer Auflage abgedruckt und ab den dreißiger Jahren für Wochenschauen abgefilmt (Goldberg 1991, S. 191-251). Der Fotodruck schafft eine neue Art der Kommunikation im sozialen und kulturellen Gebrauch (Starl 1989, S. 81). Auch dieser Gebrauch gehört zu einer historischen Analyse. Foto- und Kunstgeschichte, Kultur-, Medien- und Rezeptionsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte und individuelle Geschichte spielen also im Zusammenhang mit Fotografie eine Rolle.

Es war Siegfried Kracauer, der es zuerst unternahm, einen theoretischen Zusammenhang zwischen der Struktur von Fotografie und von Geschichtswissenschaft herzustellen.³¹ Beide Phänomene, so Kracauer, entwickelten sich parallel. Während die Geschichtswissenschaft der Nachfrage nach Auseinandersetzung mit Geschichte nachkam, befriedigte die Fotografie das Bedürfnis nach Dokumentation der gesellschaftlichen Vielfalt. Kracauer vergleicht die historische und die fotografische Realität und kommt zu dem Schluss, dass sich beide Bereiche dem Zugriff systematischen Denkens entziehen, ihnen sei eine gewisse Vorläufigkeit zu eigen³², die eine permanente Revision des Gedachten, Interpretierten zur Folge habe.³³ Die Fotografie befinde sich gegenüber dem Gedächtnis im Vorteil, da sie registriere,

30 Zum Beispiel wurden die Grafiken und Gemälde von Fidus als Fotopostkarten verschickt, durch solche auf Fotografien basierenden Reproduktionen konnte sich sein „Lichtgebet“ über ganz Deutschland verbreiten.

31 Kracauer 1973, insb. S. 15f. und S. 218f.; Barnouw 1994.

32 Kracauer 1973, S. 218; Barnouw 1994, S. 12f., S. 32.

33 Siegfried Kracauer in einem Brief an Leo Löwenthal: „...der [sic] historian has traits of the photographer, and historical reality resembles camera reality“ (zitiert nach Barnouw 1994, S. 17).

was vor der Kamera vorhanden sei, während das Gedächtnis nur bewahre, was Bedeutung für es gehabt habe (Kracauer 1927/1999b, S. 103). Die Fotografie trage die historische Zeit in sich.³⁴ Indem Kracauer die theoretische Analogie zur Geschichtsschreibung zieht, betont er, wie sehr jede Fotografie durch ihre Zeit, die Fotografin oder den Fotografen, durch grammatische und ästhetische Umsetzungen geprägt ist. Einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass auch immer nur das fotografiert wird, was in einer Zeit für bedeutsam gehalten wird, obwohl sich das Themenfeld aktuell immer umfangreicher gestaltet.

Auch Roland Barthes ist von dem Zusammenhang von Geschichte und Fotografie fasziniert, die Fotografie sei zum „Zeugen“ der Geschichte gemacht worden, ihr Appell „es-ist-so-gewesen“ sei allerdings ein flüchtiges Zeugnis (1989, S. 194). Die Fototheoretikerin Herta Wolf (1997) kritisiert Kracaurs Gedanken der Historizität und treibt ihn gleichzeitig im Sinne der Annahme, wonach das Foto selbst ein Faktum ist, weiter: „... die Quelle ist in diesem Sinn das Ereignis, sie ist Ereignis und Depositum zugleich, sie erzählt vom Akt, der sie entstehen ließ, einen Akt, den sie gleichermaßen zu transponieren vermag“ (Wolf 1997, S. 42).

Fotografische Bilder sind nicht einmal in einem naiv-realistischen Sinne objektiv. Dazu gibt es zu viele Einwirkungsmöglichkeiten, jedoch haben sie die Eigenschaft, bei aller Selektivität auch das aufzunehmen, was nicht beabsichtigt war: „Photo representation is characterized by the fact that it can and does record visual information different from that consciously sought by the photographer at the moment the picture is »shot«. The photo image retains visual messages that have eluded the selecting choice, the interpretive control of the photographer. With all due caution regarding the question of objectivity: photographs can usefully complement historiography because they have a more direct way of making and keeping accessible past ambiguities and contradictions and can thereby contribute to a less selective, less exclusive historical memory.“ (Barnouw 1996, S. XIII.) Solche Vieldeutigkeiten kommen aus unterschiedlichen Gründen ins Bild, einmal auf der inhaltlichen Ebene wegen der Überlagerung von konkreten Gegenständen, verschiedenen Posen und Blicken der Abgebildeten, die nicht ganz in den Intentionen der Fotografin oder des Fotografen aufgehen oder durch die Betrachter/innen nicht entschlüsselbar sind. Dann entstehen sie durch die unterschiedlichen Perspektiven, die in die Aufnahme eingehen: die Perspektive, aus der ein/e Fotograf/in die abgebildeten Personen in den Blick nimmt, die perspektivischen Achsen der Abgebildeten aufeinander und in ihrem Verhältnis zur Fotografin bzw. zum Fotografen; eine weitere Perspektivik liegt im Blick der je aktuellen Betrachter/in auf das Foto. Zudem tragen die motivischen und stilistischen Elemente und die Verwendungskontexte zu der Mehrdeutigkeit bei, die jedoch gerade in perspektivisch verengter, historischer Interpretation Aufschluss bringen kann. Eine mehrperspektivische Rekonstruktion gehört also zur seriell-ikonografischen Fotoanalyse.

Diese Besonderheiten der Fotografie, das Indexikalische, das Herausheben eines Moments, ihre Vieldeutigkeit, die Mehrperspektivität, macht sie zur Trägerin der jeweiligen Zeit. Sie entspricht in ihrer wechselnden Ästhetik unserer Zeit; mit der zunehmenden Geschwindigkeit der Produktion und der Masse an aufgenommenen Bildern, mit einem immer wieder neu versuchten, sich vergewissernden Blick auf eine aufgesplitterte Wirklich-

34 „Längst ist das Urbild vermodert ... aber die Fotografie selbst ... ist eine Darstellung der Zeit“ (Kracauer 1927/1999b, S. 103).

keit präsentiert sie ein nicht homogenes facettenreiches Bild der Welt. Es ist die historische Position, die es erlaubt, Welt aus ganz unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen.³⁵ Hier liegt eine der von Kracauer beschriebenen Analogien von Fotografie und Geschichte. Dass dieses Verhältnis von Kunst und Geschichte allgemein gesehen Voraussetzung für Kunst bzw. kulturelle Hervorbringungen ist und eine kontinuierliche Menschheits- und Wahrnehmungsgeschichte darstellt, zeigen z. B. für die Malerei Imdahl (1996) und Hofmann (1995). Trotz ihrer paradoxerweise eigentlich zentralperspektivischen, technisch bedingten Ausrichtung enthält Fotografie durch ihre Abbildungsspezifika diese moderne Mehrperspektivität. Diese Qualität der Fotografie liegt im Zusammenspiel von Technik, Form, Inszenierungen, Abbildqualität und Betrachtung.

Die Sicht aus verschiedenen Perspektiven eignet sich gerade für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, weil dort die Positionen ebenfalls durch entweder asymmetrische Lehrer-Schüler-Beziehungen wie auch durch symmetrische oder wechselnde Beziehungen bestimmt werden, wie sie sich im Medium wiederfinden, nachvollziehen und prüfen lassen.

Gerade ihre Komplexität, ihre enge Bindung an Geschichte, aber auch an die gegenwärtige Betrachtungszeit sollten es verbieten, Fotografien in wissenschaftlich ambitionierten Bildgeschichten illustrativ zu verwenden. Sie sind vielmehr immer in Hinsicht auf ihre Geschichte, ihre Komplexität und auf ihre Wirkung im kulturellen Zusammenhang, in dem es durchaus Übersetzungsprobleme gibt, zu untersuchen, da zwischen Bild und Sprache eine „offene Asymmetrie“ herrscht und nicht etwa eine Äquivalenz.

Codierungen in der Fotografie

Die Bedeutung fotografischer Bilder setzt sich aus komplexen Überlagerungen zusammen, die in den externen Entstehungsbedingungen und Verwendungszusammenhängen der Fotografie und den internen, unmittelbar auf der Bildoberfläche fixierten formalen und inhaltlichen Zeichen begründet liegt. Zu den externen Bedeutungsaspekten gehört einmal der Herstellungsprozess der Fotografie; hierzu zählen in erster Linie Fotograf/in, Aufnahmetechnik, Auftraggeber/in und Anlass der Fotografie sowie die Umstände der einzelnen Aufnahme samt der Geschichte der abgebildeten Personen, Gegenstände und Landschaften, die Filmentwicklung und Aufbewahrung, weiterhin der Gebrauch, der von der Fotografie gemacht wird. Die internen, auf das Bild allein bezogenen Aspekte umfassen Bildinhalte und jene die Form bestimmenden Merkmale. Alle diese Faktoren drücken sich mehr oder weniger deutlich im fotografischen Bild aus. Die einfachen Zeichen und die zu Mustern strukturierten Zeichengruppen sind es, die es geeignet scheinen lassen, Kategorien aus der semiotischen Theorie zu nutzen, um die Bedeutungszeichen und die Verknüpfung derselben als Codes zu verstehen und zu entschlüsseln.

Zugleich haben sowohl das fotografische Medium selbst als auch bestimmte theoretische Vorstellungen, die im Bild visualisiert sind, eigene historisch einzuordnende Codierungen entwickelt. Das gilt beispielsweise für die Pädagogik, für Geschlechter- und Generationsdarstellungen, für Bilder von Kindheit usw. Wenn man Fotografien interpretieren

35 Matz 1989, S. 580; Hofmann 1995.

will, hat man es also mit mehrfachen oder sogar überlagerten Codierungen zu tun, über die wenig bekannt ist; denn weder sind die spezifischen zeittypischen Codierungen der Fotografie allgemein beschrieben³⁶ noch die speziellen visuellen fotografischen Codes.³⁷

Allerdings hat Fotografie einen mehr oder weniger hohen Grad an unmittelbarer Verständlichkeit. Das rührt sowohl daher, dass Codes doch entschlüsselt – wenn auch nicht unbedingt bewusst – und verstanden werden als auch, dass die fotografischen Zeichen eine hohe Analogie zur Alltags- bzw. Gegenstandswahrnehmung³⁸ aufweisen. Die Gewohnheit und die Erfahrung des fotografischen Sehens, die Kenntnis einer Vielzahl von Darstellungen im Laufe der Zeit tragen zu diesem schnellen Wiedererkennen bei. Die Geschwindigkeit der Entschlüsselung, ohne dies im einzelnen hier darstellen zu können, hängt u. a. mit der Schnelligkeit zusammen, mit der das Gehirn visuelle Eindrücke verarbeitet.³⁹ Zudem helfen vorkonstruierte Schemata, bisher Unbekanntes wahrzunehmen (Roth 1997, S. 112f.); ebenso spielt die Intensität der ausgelösten Reize, das, was gesehen wird, eine Rolle (S. 108f.).

Aber das intuitive Verstehen ersetzt nicht eine wissenschaftliche Katalogisierung oder Kategorisierung der verschiedenen ineinander greifenden Codes. Denn Fotografie lässt sich nicht, darin ist sie den anderen Bildmedien gleich, „auf einen kontinuierlichen Code reduzieren“ (Kemp 1999c, S. 27). Und Kemp zitiert im folgenden Roland Barthes: „›zwischen dem Gegenstand und seiner Fotografie muss keineswegs ein ›relais‹ geschaltet werden, ein Code‹“, was erklärt, warum letztere als Analogon der Wirklichkeit direkt gelesen und denotiert werden kann. „›Doch jenseits des analogen Inhalts (Szene, Objekt, Landschaft) entwickelt sich eine zusätzliche Botschaft, die man gewöhnlich *Stil* der Darstellung nennt, ein zweiter Sinn, dessen Bedeutungsträger eine bestimmte ›Behandlung‹ des Bildes bei seiner Herstellung durch den Urheber ist und dessen Bedeutung, sei sie nun ästhetisch oder ideologisch, auf eine bestimmte Kultur der Gesellschaft verweist, die der Adressat der Botschaft ist. Kurz, alle nachahmenden Künste enthalten zwei Botschaften: eine denotierte Botschaft, das Analogon, und eine konnotierte Botschaft, durch die die Gesellschaft mitteilt, was sie darüber denkt.“ (R. Barthes: *Le message photographique*)“ (ebd.). Dieses Reservoir der zweiten Botschaft nennt Barthes, so Kemp, „eine universale

36 Vgl. aber Ansätze: bes. in der Ausstellung und im begleitenden Katalog „Sprung in die Zeit“ 1992 (Berlinerische Galerie) oder die Codes der Privatfotografie bei Starl 1995; Honnef 2000.

37 Der Begriff des Codes ist der Zeichentheorie entlehnt, sein Vorteil ist seine Operationalisierbarkeit.

38 Das Verständnis vom Bild als „wahrnehmungsnahes Zeichen“ weitet Klaus Sachs-Hombach zum theoretischen Rahmen einer interdisziplinär verfassten allgemeinen Bildwissenschaft (2003a). „Der Theorie wahrnehmungsnaher Zeichen zufolge sehen wir in Fotografien – sofern es sich um gegenständliche Fotografien handelt – die entsprechenden Gegenstände, weil das Bild ein vergleichbares Lichtmuster liefert wie der reale Gegenstand unter einer bestimmten Perspektive, für die Objekterkennung sind hierzu in der Regel keine kulturellen Vorgaben nötig. Vielmehr konstituiert sich ein elementarer Bildinhalt allein gemäß der beteiligten Wahrnehmungskompetenzen, was nicht ausschließt, dass auch die Fotografie sehr viele Möglichkeiten besitzt, die Ebene der elementaren Bildbedeutungen durch weitere Bedeutungsebenen anzureichern“, Sachs-Hombach 2003b S. 129f.

39 FAZ 19.6.96; *Nature*, Bd. 381, S. 520; Roth 1997, S. 124f.

Symbolik oder eine Rhetorik der Epoche, kurz ein Vorrat von Stereotypen (Schemata, Farben, Grafismen, Gesten, Ausdrücken, Gruppierungen von Elementen)“.⁴⁰

Heißt das nun doch, dass eine eigentliche „Sprache“ oder „Rhetorik“ der Fotografie gar nicht existiert, sondern nur ein Symbolsystem, das der Gesellschaft und der Zeit angehört und das die Fotografie genauso mechanisch reproduziert wie die realen Träger aller Botschaften, wie Kemp meint (1999c, S. 27). Wäre dies so, dann wäre es „Aufgabe und Wesen der Fotografie ... die Auszüge aus der Realität symbolisch zu verdichten, Fotografien an bestehende Symbolsysteme anzuschließen, d. h. die träge Natur letztlich doch auf Sprachform zu trimmen“ (ebd.). Jedoch scheinen zumindest die stilistischen Codierungen wie Unschärfe der Fotografie eine spezifische Bildsprache zu besitzen, die sich sowohl mit der Zeit als auch mit der Entwicklung des apparativen Mediums ändert.⁴¹ Da Fotografie Teil des Freizeitverhaltens und Teil der Selbstverständigung der Gesellschaft ist, entwickelt das Medium nicht nur eigene Rhetoriken, sondern auch eigene Aufführungsorte, an denen die Kamera rituell verwendet wird, z. B. das Fotografieren auf Reisen, das Fotografieren als Gemeinschaftsritual (Pilarczyk 2003b) oder als Teil der Familienrituale. Für die Fotografie soll im Folgenden deshalb von fotografischen Codes (im engeren Sinne von pädagogischen oder geschlechtsspezifischen Fotocodes etc.) gesprochen werden, um die dem Medium eigenen Verschlüsselungen zu bezeichnen und deren Überlagerungen überhaupt entdecken und registrieren zu können.

Deshalb kann bei Fotografien von einer doppelten Bedeutung gesprochen werden, die Dinge sowohl zu präsentieren als auch zu repräsentieren. Mit jeder Fotografie wird nicht nur ein Gegenstand der eigenen Geschichte einverleibt, sondern durch die die Beobachtung begleitenden Gefühle, Ansichten und die Darstellung verändert sich das Verhältnis zum Gegenstand. Aber nicht nur der fotografierte Gegenstand verändert sich, vor allem die Fotografin bzw. der Fotograf, auch die Betrachterin oder der Betrachter der Aufnahme haben Teil an dem Wandel. Victor Burgin beschreibt dies als „Seeing Sense“. Das sehende Subjekt, das diese Umwandlung des Vorgefundenen vollzieht, die Rolle des Blicks und des Blicks durch die Linse etc. seien mit in die Interpretation einzuführen (zitiert nach Kemp 1999c, S. 28). Aus unserer Perspektive lässt sich hinzufügen – auch der Blick in die Linse ist in die Interpretation mit einzubeziehen, denn auch die Abgebildeten, insofern sie Gelegenheit bekamen, die fotografische Situation als solche zu erleben, verändern sich in diesem Prozess bzw. entwerfen von sich ein Bild, noch bevor der Apparat es aufzeichnet.

Die Bildsprache der Fotografie gilt weithin als universal, so der Fotograf Andreas Feininger 1958: „Und die neueste, vollkommenste Form der Bildersprache ist die Fotografie. Im Gegensatz zum gesprochenen und geschriebenen Wort kann ein Bild überall auf der

40 Ebd. Die Kunstwissenschaft hat zur Entschlüsselung des „zweiten Sinns“ bzw. des „Stils“, der offensichtlichen und verborgenen Bedeutungen, Beschreibungs- und Deutungsmethoden entwickelt, vgl. Panofsky 1979. Auf die mögliche Übertragung auf die fotografische Ebene wird an anderer Stelle eingegangen (Kap. 11 i.d.Bd.). Mit dem Begriff des Stils hat sich Mannheim (1980, S. 95-98) auseinander gesetzt. Er hat den Vorteil gegenüber dem Begriff der Weltanschauung und des Codes, dass er eine „ästhetische und eine soziologische Kategorie zugleich“ ist (S. 95). Wir verwenden die Begriffe, je nach dem, was hervorgehoben werden soll: Code, wenn es um eine verschlüsselte Botschaft geht; Weltanschauung, wenn tatsächlich auf die Sicht einer Epoche Bezug genommen wird, und Stil, wenn es um deren Form geht.

41 Welche Wechselwirkungen dabei Malerei und Fotografie eingehen, lässt sich an Gerhard Richters Werk eindrücklich finden.

Welt verstanden werden. Es kann die durch Unterschiede der Sprache und des Alphabets entstandene Kluft überbrücken, es ist ein Mittel zur allgemeinen Verständigung, die Sprache der Einen Welt. Und niemals ist eine Universalsprache nötiger gewesen.“ (zit. nach Kemp 1999c, S. 24) – ähnlich der Theoretiker Karl Pawek, dem Fotografie als „neue Welt-sprache“ galt.⁴² Die Gründe für die weitreichende Verständlichkeit und Einheitlichkeit der Fotografie liegen neben der übereinstimmenden Fototechnik auch in der Kommunikation der Fotograf/inn/en untereinander, vor allem durch Zeitschriften und Ausstellungen, die von jeher grenzüberschreitend waren, und außerdem, weil Fotograf/inn/en häufig in verschiedenen Ländern arbeiten. Hinzu kam, dass durch die erzwungene Emigration nach 1933 viele österreichische, deutsche und aus anderen mitteleuropäischen Ländern stammende Fotografinnen und Fotografen in der ganzen Welt tätig waren (Honnef/Weyers 1997). Es ist sicherlich aufgrund der visuellen Wahrnehmung von einer universalen Verständlichkeit eines Teiles der fotografischen Bildbotschaften auszugehen.

Allerdings scheint es auch so etwas wie nationale Strömungen der Fotografie zu geben. Bestimmte politische Zeitströmungen bedingen bestimmte fotografische Themen oder Stile: Zum Beispiel brachte die Forcierung der Volkskunde in Deutschland seit den zwanziger Jahren und im Nationalsozialismus bestimmte volkskundliche Sujets wie „Brauchtum“ und „Feste“ in der Fotografie hervor.⁴³ Im entstehenden Israel entwickelte sich eine zionistische Fotokunst, in der die Fotografinnen und Fotografen aus sowjetischer Revolutionsfotografie, neuer Sachlichkeit und Heimatkunstfotografie einen eigenen Stil bildeten, entscheidend geprägt von deutschen oder in Deutschland ausgebildeten Fotografen. Aber auch Einzelpersonen wie Fotografielehrerinnen oder -lehrer generieren Stile, indem sie ausbilden. Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen zu der Frage, inwieweit landesspezifische Stile oder Motive von internationalen oder nationalen fotografischen Kulturen beeinflusst sind.⁴⁴ Diese Frage wird umso wichtiger, wenn wir pädagogische Forschung betreiben. In welcher Weise beispielsweise korrespondiert die besondere Bedeutung der romantischen Auffassung von Kindheit in Deutschland mit der Darstellung von Kindern in der Fotografie?

Während die Bildsprache weitgehend durch die ästhetischen Stile bestimmt wird, gehen im Code Form und Inhalt, Motiv und Stil eine Verbindung ein, in der sich Bedeutungen verschlüsseln, die mehr als nur das Intendierte umfassen; diese Codes sind weitgehend kulturell geprägt und keineswegs Universalien. Allerdings scheint die weltweite Verbreitung der „Fotosprache“ ebenso wie der westlichen Kultur auch die visuellen Codes zu internationalisieren.

Die Anthropologie der Bilder⁴⁵

Hans Jonas sieht in der Fähigkeit des Menschen, sich ein Bild zu machen, zu fixieren und weiterzugeben eine wesentliche Entwicklungsstufe der Evolution. Er fragt insbesondere nach der Bedeutung des Bildmachens, der Darstellung, für den *homo pictor*, die er in der

42 So Kemp 1999c, S. 24; Pawek 1960/1999c, S. 123f.

43 Blask/Meißner/Stricker 1997; Hägele 1999.

44 Silver-Brody 1998; Pohlmann/Scheutle 2000.

45 Diesen Ansatz verdanken wir den Forschungen von Hans Belting, Dietmar Kamper, Gunther Gebauer und Christoph Wulf.

Fähigkeit zur Verallgemeinerung sieht (Jonas 1994, S. 39ff.).⁴⁶ Die Loslösung vom Gegenstand sei das Wesentliche, das die Freiheit des distanzierten Überblicks erlaube – und die wird noch in der Fotografie vollzogen. Galten früher die anthropologischen Grundlagen des Menschen und seine kulturellen Praxen als unabhängig von Geschichte, so wird Anthropologie in den letzten Jahrzehnten nicht länger als Suche nach essentiellen menschlichen Qualitäten verstanden.⁴⁷ Schon Arnold Gehlen und Helmuth Plessner begründeten ihre Entwürfe einer Anthropologie, bei der Wahrnehmung und Erziehung als essentieller Teil der menschlichen Entwicklung erscheinen, kulturgebunden und historisch. Wahrnehmung und Bildsehen als Voraussetzung der Konfiguration der Welt geschehen im Körper, sind aber nicht biologisch absolut determiniert.

Bei Bildern, gar bei Fotografien, von Anthropologie zu reden, erscheint unpassend. Doch können fotografische Bilder emotional bewegen, aufrütteln: Das Schicksal des Mädchens Kim Phuc, das schreiend mit anderen Kindern eine Straße nach einem amerikanischen Napalmangriff entlangläuft, festgehalten 1972 auf einer bis heute weltberühmten Fotografie des Reporters Nick Ut (Meier 1997, S. 100) hat die internationale Protestbewegung gegen den Krieg in Vietnam mit in Bewegung gesetzt. Sehen ohne innere Beteiligung ist ein Ding der Unmöglichkeit. Wolf Singer weist auf, dass das Sehen eines realen Objekts und die Vorstellung davon sich in der Hirnaktivität selbst nur unwesentlich unterscheiden (Singer 2004, S. 67).

Man kann sich Bilder jedoch auch „vom Leibe halten“; zu viele Fotos von hungernden Kindern wirken kontraproduktiv, das wissen die Werbestrategen der großen Hilfsorganisationen.⁴⁸ Mittels des „Sehsinns“ wird alles vor dem Auge Befindliche abgetastet, das für die Person Wesentliche wird sehr schnell von vielem unwesentlich Erscheinenden unterschieden. Der Sehsinn sorgt also für beides: für Sehen und Nicht-Sehen. Er ist in der Regel in Kombination mit den anderen Sinnen in einem hohen Maße für das Lernen verantwortlich. Er scheint gerade beim menschlichen Wesen die Funktion zu haben, nicht nur aktuell Vorhandenes zu sehen, sondern auch Früheres und Vorgestelltes zu visualisieren. Dies dient der Überlieferung auch nicht selbst gemachter Erfahrungen, ein wesentlicher Vorteil in der kulturellen Entwicklung des Menschen.

Inwieweit sich Bilder, die unmittelbar auf einen Referenten aus der konkreten Wirklichkeit zurückgreifen, tatsächlich von solchen Bildern unterscheiden, die auf reine Vorstellungen zurückgehen, ist ausgesprochen umstritten. Aufgrund der bisherigen Beschäftigung mit Fotografien – z. B. mit Bildern, die sich Jugendlichen von ihren Lebensumständen machen – scheint die Differenz weniger gravierend. Beide Arten des Sich-ein-Bild-Machens dienen der Erfahrung und gründen auf Erfahrungen.

Sehen ist ein körperlicher Vorgang, die Sehakte haben eine körperliche Resonanz, der Körper verhält sich sensuell zu dem, was gesehen wird. Das einfachste Beispiel ist die Gänsehaut, die man beim Anblick eines Bildes bekommen kann. Diese Resonanz betrifft neben dem Fühlen aber auch das Denken und die Gesten, bewusst und unbewusst. Sonst

46 Diesen Gedankengang nimmt Gottfried Boehm (2001) auf.

47 Wulf 1997, S. 13; Pfeiffer 1999, S. 38-40; Tenorth 2000a.

48 Vgl. die Interviews mit Vertretern von Oxfam, die vom Gewöhnungseffekt sprachen, ihre Organisation habe sich vorgenommen, auf solche Bilder hungernder oder sterbender Kinder weitgehend zu verzichten. BBC Worldservice in seiner Sendung „Outlook“ vom 5.9.00, 19-20 Uhr.

würde man einen kulturellen Habitus, z. B. wie den der Demut oder des Selbstbewusstseins, aber auch demonstrative Akte wie Lehren, gar nicht erlernen; diese werden abgesehen.⁴⁹ Die Neurophysiologie hat gezeigt, in welcher enger Verbindung über die so genannten Spiegelneuronen visuelle Wahrnehmung und die Vorbereitung motorischer Akte stehen. Hieraus könnte sich das mimetische Vermögen des Menschen begründen. Wahrnehmung ermöglicht es außerdem, Rückschlüsse auf die Gestimmtheit der Person zu ziehen (Singer 2004, S. 60ff).

Sehen gibt es auch nicht ohne das Volumen unseres Gehirns, d. h. ohne die Räumlichkeit des Körpers. Der Raum des Gehirns ist nötig, um ein Bild überhaupt zu rekonstruieren, zu sehen. Aber auch der gesamte Körper korreliert mit dem Sehen: Die räumlich-körperliche Resonanz macht Sehen möglich unter Einbeziehung des Körpers. Und vor allem bedarf es – wie schon erwähnt – beim Sehen der visuellen Vorerfahrung. Dass Bilder immer in innere Bilder verwandelt werden, ist allerdings nur ein – wenn auch wesentlicher – Teil der Bildanthropologie. Entscheidend ist weiter, dass Menschen durch ihre visuellen Wahrnehmungsmuster geprägt werden, dass also die Technisierung durch den „apparativen“ Blick den Menschen verändert. So rücken „Sehtechniken“ (Jonathan Crary) in den Blick nicht nur der Bild-, sondern auch der Bildungsforschung.

Mit der wissenschaftlichen Wende hin zur Bildanthropologie werden andere Perspektiven gewonnen. Sehen wird als körperlicher Prozess aufgefasst, Bilder als Artefakte behandelt, Körper, die auf Bildern abgebildet sind, und die körperlichen Reaktionen der Betrachter/innen beobachtet. Eine anthropologische Sichtweise löst die Betrachtung von Alltagsphänomenen von ihrer Fixierung auf Kunst und Kultur und kann den gesamten sozialen Aktions- und Wirkungsraum visueller Medien einbeziehen. Dies hat Auswirkungen auch auf die pädagogische Forschung: Aus anthropologischer Sicht wird die Beobachtung der Bildungs- und Sozialisationsprozesse auf das gesamte Spektrum des Geschehens gelenkt, sie werden nicht einfach entweder biologisch vorgegeben oder als Konstrukte verstanden, auf historische oder soziologische Komponenten verkürzt betrachtet. Das Phänomen kann in der Gesamtheit seines Erscheinens ohne theoretische Fixierung auf ein einzelnes Erklärungsmuster untersucht werden.⁵⁰ Vor allem aber lenkt eine anthropologisch orientierte Bildforschung als Bildungsforschung die Forschungsinteressen auf das gesamte Welt-Person-Verhältnis und nicht allein auf dessen geistig sprachliche Äußerungen.

Die Bildanthropologie erlaubt die pädagogische Diskussion der Rolle des Körpers bzw. des kulturell und subjektiv geformten Leibes sowie dessen Bild aufzunehmen und zu untersuchen (Wünsche 1981). Es gibt neben dem Film und seltenen Textstellen, vor allem in der Tagebuch- und literarischen Produktion, kaum eine andere Quelle dafür. Die abgebildeten Körper werden wahrgenommen und interpretiert wie die realen: die körperlichen Ausdrucksbewegungen, Gesten, Mimiken und Blicke der abgebildeten Person rufen Erinnerungen an Erfahrungen wach. Diese Wahrnehmung geschieht nicht unabhängig von der Materialität, der eigenen Sinnlichkeit des Mediums, aber diese Seite der Wahrnehmung

49 Allerdings gibt es inzwischen auch Rhetorikkurse, die auf Körpersprache achten, für Schule und Unterricht Heidemann 1996; Kaiser 1998; allg. z. B. Morris 1995.

50 Allerdings trifft dies wohl nur auf Einzelbildinterpretationen zu. Bei seriellen Analysen muss in der Tat der Fragehorizont deutlich beschränkt sein.

wird kaum reflektiert. Auf jeden Fall wird im Betrachter-Körper eine der Qualität und Intensität des Reizes entsprechende körperliche Reaktion ausgelöst.

Offensichtlich entwickeln sich im Laufe der Existenz eines Mediums verschiedene Arten der Faszination. Waren es zunächst die Details, die man auf einem Foto erkennen konnte, die begeisterten, so schilderte später Barthes den Blick der abgebildeten Person als das Fesselnde am Foto. Das berührende „punctum“ eines fotografischen Bildes kann eine winzige Bewegung eines Fingers, die Biegung eines Nackens sein, häufig Signale, die im betrachtenden Subjekt auf Vorerfahrungen treffen.

Die anthropologische Perspektive fordert den Blick ebenso auf das Detail wie auf das Ganze, auf das Medium selbst und dessen weltweite Verwendung, auf den einzelnen Lebenslauf und die Umgebungskulturen. Auch eine anthropologische Sicht auf das Medium selbst ist sinnvoll, denn damit ist der doppelte Körperbezug der Bildmedien zum einen im Hinblick auf die Trägermedien als symbolische und virtuelle Körper der Bilder und zum anderen auf unsere körperliche Wahrnehmung erfasst (Belting 2001, S. 13). Anthropologie hat sich auf die mediale Verfasstheit des Menschen zu gründen, „weil sie annimmt, dass durchsetzungsfähige, starke, ›evidente‹ Erfahrungen vornehmlich in und durch Medien ›inszeniert‹ werden“ (Pfeiffer 1999, S. 39).

Wandering Images

Ein weiteres anthropologisch und erziehungshistorisch mit Ertrag zu erkundendes Phänomen ist das des Nomadisierens von Bildmotiven durch die Geschichte (Belting 2001, S. 32). In dem laufenden Forschungsprojekt der beiden Autorinnen stand die Frage im Mittelpunkt, wie sich die fotografischen Bilder wandeln, wenn sich Lebensumstände und das kulturelle, geografische und politisch-ökonomische Umfeld verändern.⁵¹ Untersucht wurde dies an den Fotos von Gemeinschaft, die jüdische Jugendliche aus der deutsch-jüdischen Jugendbewegung aufgenommen hatten zunächst in Deutschland und später nach der Emigration vor allem in Kibbuzim, wo sie zunächst lebten.

Die Lebensbedingungen in Palästina vor und nach der Staatsgründung in Israel hatten unmittelbaren Einfluss auf die Bildsprache. Im Stil der jungen Emigrant/inn/en zeigte sich sowohl eine kollektive Veränderung als auch subjektive Formen der Verarbeitung des Erlebten. Unmittelbarkeit, Gruppenbezogenheit und Nähe, gepaart mit Naturverbundenheit und jugendlichem Überschwang in den Darstellungen der Kamerad/inn/en in den zwanziger und auch den dreißiger Jahren in Deutschland (Pilarczyk 2005b) wichen einem distanzierten Blick in Palästina, mit dem versucht wurde, das Fremde und Schwerverständliche ins Bild zu fassen. Erfahrungen von Ausgesetztsein, der Ungewissheit und einer durchaus nicht nur positiv erlebten Grenzenlosigkeit finden Ausdruck in der Vereinzelung der Personen, ihrer Situierung in weiten Horizonten und weglosem Gelände. Bevorzugte Themen und Stile des fotografischen Bildes dieser Generation wandeln sich in den späteren fünfziger und sechziger Jahre erneut und führen zu fotografischen Entwürfen relativ geschlossener pädagogischer Räume, sichere Orte, an denen die neue Kindergeneration aufwachsen und gedeihen soll. Die Kinder sind eingebettet in den Rahmen der Kindergemeinschaften,

51 Das DFG-Projekt „Wandering Images – Die Darstellung jüdisch/israelischer Gemeinschaftserziehung auf Fotografien aus Deutschland und Israel von 1920 bis 1970“ (unter Leitung von Juliane Jacobi an der Universität Potsdam) läuft seit Beginn 2001.

der für sie geschaffenen Einrichtungen und in die Kulturlandschaft des jungen Staates Israel (Pilarczyk 2003c). Religiöse Bildmotive werden in diesem Prozess aufgenommen und in säkulare Symbole verwandelt, die aber ihre Funktion einer Traditionsbindung gerade durch die Veränderung beibehalten (Mietzner 2004). Als weiterer wichtiger Ertrag dieser Bildforschung kann vorläufig festgestellt werden, dass die fotografische Bildproduktion und der traditionelle Umgang mit dem Bilderbe im Rahmen sozialer Gemeinschaften wie des Kibbuz kollektive Erfahrungen erklärt und ordnet. Der Umgang mit den historischen Bildern ist ritualisiert und zugleich innovativ, denn die Bilder werden auf ihre Zukunftsfähigkeit hin ausgewählt, geprüft und transformiert, letztlich mit dem Ziel der Stabilisierung der Gemeinschaft. Bei den Wiederaufführungen der historischen Bilder, vor allem in der Fassung von Chroniken, Ausstellungen und Buchpublikationen geht es immer um die Bewältigung aktueller Probleme und um die Zukunft der Gemeinschaft (Pilarczyk 2003b).

Fotografie als diskursives Phänomen

Die Fotografie gewinnt ihre Faszination aus der Tatsache, dass sie wie ein *Trompe l'œil* der primären Wahrnehmung so nahe kommt. Dieses wirft eine Fülle von Problemen auf. Die Ambivalenz der Fotografie beruht auf einer Gleichzeitigkeit, die historisch jedoch ungleichzeitig ist: Aufnahme und Betrachtung einer Fotografie fallen zeitlich auseinander. Zwar bietet das Foto den wissenschaftlich ausgezeichneten Fall, einen Moment aus der Geschichte zu zeigen, doch sind die Seherfahrungen der Wissenschaftler/in die von heute. Diese Differenz ist problematisch, das historische Problem der Betrachtung des Gegenstandes *ex post* und dessen Reflexion sollte deshalb auch als Methodenproblem bei der Geltungssicherung berücksichtigt werden.

Das erklärt auch, warum das Verhältnis von Fotografie und Geschichte umstritten bleibt. Während Barthes die Fotografie trotz der ihr eigenen Medialität – aufgrund seiner psychischen Verfasstheit, aber vielleicht nicht nur – als Emanation des So-Gewesenen beobachten kann, ist dies für John Tagg in „The Burden of Representation“ (1988), worin er sich mit Barthes’ „Helle Kammer“ auseinandersetzt, eine unhaltbare Position. Fotografie sei durch Verzerrungen gekennzeichnet, sie bilde nicht Vorgefundenes ab, sondern produziere eine neue und eigengesetzliche Realität (S. 2f.). An ihr könne man nicht die vergangene Realität untersuchen, sondern die aktuellen Praxen der Institutionen, die Fotografien verwenden. „It is the reality not of the past, but of present meanings and of changing discursive system“ (S. 4). Was er sieht, sind die Machtbeziehungen, die sich in der Verwendung von Fotografien ausdrücken. Dies bedeutet für wissenschaftliche Untersuchungen immerhin, dass in der gedruckten Fotografie weniger die aktuellen Bezüge hervortreten als diejenigen zum Zeitpunkt ihrer Verwendung.⁵²

Die Pole der Debatte um Fotografie, so heterogen diese auch ist, kennzeichnen nicht prinzipiell Unvereinbares, vielmehr bezeichnen sie die Spannweite, in der Fotografie unter Berücksichtigung der Kritiken zu beobachten und zu interpretieren ist. Auch wenn John Tagg Recht hat, lässt sich damit nicht Roland Barthes’ Faszination, der in der Fotografie unmittelbare Präsenz verspürt, erklären. Auch dies scheint zu den Eigenarten des Mediums zu gehören, darauf macht uns Victor Burgin aufmerksam, wenn er eine Verbin-

52 Also z. B. zu dem Zeitpunkt, zu dem eine Zeitschrift ein bestimmtes Foto von Schule verwendet.

dung zwischen den fotografischen Codes und den fotografierenden und rezipierenden Subjekten zieht. Weder seien fotografische Codes absolut noch die Subjekte autonom; wir sehen nur hin, weil etwas uns ansieht, etwas in uns anspricht und wir darauf antworten (Burgin 1977/1999c, S. 253). Sehen wird als wechselseitiger Akt und als Teil einer symbolischen Ordnung beschrieben, zu der das Sehen selbst einen Beitrag leistet (S. 254). Um sich nicht nur von der Faszination einer Fotografie auf der einen und den Machtstrukturen, die ihre Verwendungsweisen bestimmen, auf der anderen Seite beeindrucken zu lassen, wählt Burgin seinen Zugang über die psychoanalytische Theorie. Für die Verwendung der Fotografie als historische und sozialwissenschaftliche Quelle sollte kein Zugang verwehrt sein, je nach Forschungsinteresse tritt der eine oder der andere Interessenschwerpunkt deutlicher hervor.

Zusammenfassung

Mit der Berücksichtigung von Fotografien als Quelle gewinnt erziehungswissenschaftliche Forschung mindestens zwei neue Perspektiven: Zum einen ist dies der Einblick in die äußere Bildwelt, präformiert durch einen Fundus von uralten Bildern, immer neu formiert durch die technischen Medien. Damit werden sowohl das allgemeine Thema Bild selbst zum Subjekt der Forschung als auch die technischen Medien und vor allem die sozialen Funktionen dieser Bilder. Zum anderen ist es die innere Bildwelt, die zum Fokus der Forschung werden kann, die sich in äußeren Bildern, auch in fotografischen, äußert. Der Körper als Ort der inneren Bilder ist zugleich auch selbst bildliche Form in seinen mimetischen Äußerungen und fungiert als Schnittstelle zwischen den inneren und äußeren Bildern, als Ausdruck beider Bildformen. Diese Bildwelten, in denen Personen und Welt in der historischen Konstellation aufeinander bezogen sind, sind gleichzeitig Bildungswelten. In einer neuen Weise lässt sich diese Forschung als phänomenologische verstehen, und zwar insofern, als sie sich auf konkrete Erfahrung bezieht, diese jedoch ist einem permanenten Prozess der Wandlung unterzogen. Die Welt der Bilder changiert in immer anderen Erscheinungsformen, in denen wir aber sehr wohl bekannte Formen und Strukturen, Motive und Haltungen, die wiederum Stil und Weltanschauung ihrer Zeit ausdrücken, erkennen.

Mit der Fotografie, differenziert in Bild und Medium, können wir die Bilder erkennen, die heute medial im Umgang zwischen den Menschen und den Dingen kursieren, also als kommunikative Medien zu verstehen sind. In den fotografischen Bildern ist eben nicht nur ein primäres Abbild von Welt enthalten, sondern sie drücken gleichzeitig in ihren symbolischen, motivischen, stilistischen und technischen Merkmalen die evolutionär vorgeformten, historisch erworbenen und subjektiv konstruierten Umgangsformen der Menschen mit den Dingen der Welt aus. D. h. Bilder repräsentieren immer Erfahrungen.

Fotografie stellte nicht nur eine einzige Quellenform dar, sondern wie Herta Wolf (2002) darlegt, gibt es ganz verschiedene Fotografien. Je nachdem ist das Medium stärker beeinflusst von der Konvention, je nach historischer Zeit und Umständen der Produzentinnen und Produzenten enthalten die Fotografien eine höhere Übereinstimmung mit der Konvention oder stellen im Gegenteil gar einen Konventionsbruch dar. Je nach Zugehörigkeit zu einem bestimmten Mediensystem, beispielsweise zu einem Presseorgan, müssen sich die Bilder zu anderen Machtverhältnissen verhalten. In diesem kommunikativen

System beziehen sich Bilder vor allem aufeinander; sie hängen von Vor-Bildern ab, auf die sie reagieren, die sie aufgenommen haben, nachbilden, verändern oder konterkarieren (Pilarczyk 2004c).

Um diese im fotografischen Bild und im Medium der Fotografie angelegte Komplexität entschlüsseln zu können, müssen diese Dimensionen der Quelle Fotografie den Forschungen zugrunde gelegt werden. Um das jeweilige Verhältnis von fotografischem Bild zum Gegenstand, das vor allem durch die Verwendungsarten und Erscheinungsformen der Fotografie bestimmt ist, zu erkennen, bedarf es im Folgenden weiterer, nun konkret methodologischer Bestimmungen der Quelle.

B. Fotografien als Quelle: Methodologische Grundlagen

Ging es bisher um das allgemeine Verhältnis von Bild und Welt in unterschiedlichen Lebensbereichen aus der Sicht verschiedener Referenzwissenschaften, so werden nun die konkreten Quelleneigenschaften der Fotografie als einer besonderen Form des Bildes erörtert. Diese Betrachtung betrifft zunächst das gesamte Spektrum des Verhältnisses von Fotografie und fotografierte Wirklichkeit (4), dann wird die Entstehung des fotografischen Bildes als ein technologischer Prozess beschrieben, in dem naturwissenschaftlich-technische Voraussetzungen und geistig-konzeptionelle Entscheidungen miteinander verwoben sind (5), die Quellenarten der Fotografie werden nach ihren Produktions- und Verwendungsbedingungen (6) unterschieden und fotografische Bilder als ästhetische Produkte (7) untersucht. Zunächst ist Fotografie als eigenes Medium zu verstehen, und erst auf dieser Grundlage methodologischer Voraussetzungen lassen sich sowohl die Eigenarten und Qualitäten der Quelle zusammenfassen (Fazit) als auch weiterführend Methoden ihrer Interpretation (im folgenden Teil) entwickeln.

4 Was ist eine Fotografie?

Zwei Fragen entscheiden darüber, ob und in welcher Weise Fotografien überhaupt als Quelle in der sozialwissenschaftlichen, historischen und erziehungswissenschaftlichen, aber auch naturwissenschaftlichen Forschung verwendet werden sollten. Zum einen stellt sich die Frage danach, was Fotografien eigentlich zeigen, also darstellen oder abbilden und in welchem Verhältnis sie zu unserer anthropologischen, sozialen, historischen wie kulturellen Umwelt stehen. Wenn dieses Verhältnis zumindest so weit geklärt ist, dass die bei der Verwendung zu beachtenden Aspekte und die Voraussetzungen ihrer Verwendung als Quelle bekannt sind, bleibt zum anderen die Frage, worin der spezifische Quellenwert von Fotografien gegenüber anderen Quellen besteht, warum und wofür man überhaupt Fotografien historischen und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zugrunde legen kann und wodurch sie sich z.B. gegenüber Texten auszeichnen.

Die Beantwortung dieser beiden grundlegenden Fragen hängt vor allem anderen mit dem theoretischen Verständnis von Fotografie zusammen. Wird eine fotografische Aufnahme als Dokumentation definiert, so bekommt sie einen anderen Quellenwert, als wenn man in ihr ein visuell-ästhetisches, verschlüsseltes Werk sieht. Bisher ist das Medium in erster Linie als Illustration in Geschichtsbüchern oder in historischen Ausstellungen u. a. als Beweismittel verwendet worden, das wegen seiner visuell starken Ausdruckskraft helfen sollte, Informationen zu verbreiten. Die Diskussionen um Fotografie seit ihrer Erfindung lassen jedoch Zweifel daran aufkommen, ob Information ihre Hauptfunktion ist bzw. ob sich ihre informativen Funktionen tatsächlich offen zeigen.

Die Spezifika der Quelle werden im Folgenden in ihrem Verhältnis zur außerbildlichen Wirklichkeit (4.1), in ihrer Singularität bzw. Konventionalität (4.2), in der fotografischen

Konzentration von Konstruktion und Authentizität (4.3) sowie in ihrer Ästhetik (4.4) und ihrem Charakter als Massenmedium (4.5) behandelt.

4.1 **Fotografie und ihr Verhältnis zur außerbildlichen Wirklichkeit**

Es gibt eine Fülle von gebräuchlichen Metaphern für Fotografie, die vielleicht mit dafür verantwortlich sind oder wenigstens ausdrücken, warum der historische Quellenwert der Fotografie bis heute als problematisch gilt: „Pencil of nature“, so lautet eine der frühesten, 1843 von William Henry Fox Talbot verwendeten Metaphern für seine Erfindung; Fotografie galt als „Totenmaske“¹, die Kamera als „Fenster auf die Welt“ (Wells 1997, S. XX), als „Spiegel“ (Collier/Collier 1999, S. 7), als „visual record“² oder gar als „vera icon“³. Alle diese Metaphern suggerierten die Analogie des fotografischen Bildes zur fotografierten Wirklichkeit, jedoch war diese These zu keiner Zeit aufrechtzuerhalten gewesen, trotz der schon erwähnten Nähe zur primären Wahrnehmung. Die erste ironisch gemeinte, auf den vermeintlichen Realitätsanspruch zielende, inszenierte Fotografie stammt schon aus dem Jahre 1840 von Hippolyte Bayard: Sein „Selbstporträt als Ertrunkener“ (Abb. in Frizot 1998, S. 30) zeigt ihn – scheinbar tot. Für historische Untersuchungen ist von Bedeutung, dass Fotografien schon immer aus ästhetischen oder politischen Gründen manipuliert wurden. Zu den berühmtesten Beispielen zählen die Retuschen in der Ära Stalin, als viele in Ungnade gefallene, verhaftete oder ermordete Politiker aus den Fotografien mit Stalin einfach verschwanden.⁴

Gleichzeitig werden Fotografien von jeher wissenschaftlich und dokumentierend verwendet, zum Sammeln von Informationen und Daten, gerade wegen ihrer Fähigkeit, den Moment eines Ereignisses festzuhalten.⁵ Diese Nutzung als wissenschaftliche Quelle begann schon im 19. Jahrhundert mit den Bewegungsfotografien von Eadweard Muybridge. Mit Hilfe der Fotografie erbrachte er den Nachweis, dass die Beine eines Pferdes nicht etwa – wie bis dahin angenommen – alle vier von der Erde entfernt sind, wenn es die Beine im Galopp streckt, sondern dann, wenn es sie in dieser Gangart schließt (Frizot 1998, S. 242-247). In „Animal Locomotion“ untersuchte Muybridge 1887 auch frühkindliche Bewegungsabläufe, z.B. die Krabbelbewegungen (ebd.). Für die wissenschaftlich ambitionierten Fotografen galten Fotografien als vorurteilslose Zeugen (Wells 1997, S. 21f.). Eine nicht unerhebliche Rolle spielten fotografische Aufnahmen auch in der Psychiatrie und der Rasseforschung, als scheinbar objektiven Aufzeichner für das sonst nur schwer zu Bestimmende.⁶ Doch auch hier mussten die Fotos zu „Kompositbildern“ durch Überkopierung verändert werden, um zu „wirklichen Verallgemeinerungen“ zu kommen (Galton zitiert nach Sekula 2003, S. 314).

1 Prosser 1998, S. 104, Sontag 1984; auch Bazin 1945/1999c, S. 59.

2 Harper 1996, zitiert nach Prosser 1998, S. 99f.; Mitchell 1998, S. 28, zu diesem Problem Zierhofer 1992.

3 H. Böhme auf der Tagung: Was ist ein Bild? Potsdam 1997, 2000, S. 31, 34-36; Mitchell 1998, S. 28, Mitchell spricht sogar von einer „perceptual prothesis“ (ebd.).

4 King 1997; Hille 2000; zum Problem von Fälschungen genereller Coy 1996.

5 Rosenblum 1997, S. 178, vgl. schon A. von Humboldts Interesse für Fotografie (Recht 1999). Eine wichtige Rolle spielte die Mikrofotografie in der Botanik und vor allem in rassekundlichen Untersuchungen (Frizot 1998, S. 259-271). Die amerikanische Ethnologie hat früh Fotografie quellenkritisch, aber mit Nachdruck als Forschungsinstrument verwandt (Collier/Collier 1999, 12f.).

6 Didi-Hubermann 1997; Regener 1999, 2000.

In Kriegszeiten konnten dokumentarische Fotografien ganz gegensätzlichen Zwecken dienen, zur Vorbereitung und Befürwortung⁷ oder zur Antikriegspropaganda wie während des Vietnamkrieges (Meier 1997). Die Militäradministrationen versuchen in Reaktion auf unabhängige Berichterstattung, Macht über die veröffentlichten Bilder zu gewinnen, indem sie den Zutritt zu den Kriegsgebieten regulieren. Im Irakkrieg 2003 dagegen wurde eine neue Strategie angewandt, die der „embedded journalists“, deren Abhängigkeit vom Auftraggeber im wahrsten Sinne des Wortes existentiell war. Wie schmal die Schwelle zwischen Dokumentation und Propaganda sein kann, wird gerade an der Kriegsfotografie deutlich.⁸

Das fotografische Bild bildet nicht die Realität authentisch ab (Winston 1998, S. 62-67). Tatsächlich handelt es sich beim fotografischen Bild um eine Aufnahme, die streng optischen Gesetzmäßigkeiten folgt, die keine Erinnerung an die taktilen, olfaktorischen, gustatorischen und akustischen Eigenschaften der realen Situation, die fotografiert wurde, enthält. Vielmehr wird ein Moment aus dem Fluss des Geschehens herausgerissen, fixiert und in ein zweidimensionales Bild übertragen. Doch auch das, was das fotografische Bild visuell wiedergibt, ist mit der Vielfalt des Visuell Wahrnehmbaren vor der Kamera nicht identisch. Es ist eine einäugige, starre Wahrnehmung, verzerrt durch das optische System des Fotoapparates und den Blick des Fotografen, der entscheidet, welche Teile der Wirklichkeit ausgeschnitten und im Bild zu einer neuen Realität verschmolzen werden; d.h. beim Fotografieren wird eine neue (fotografische) Realität konstruiert. Die Diskussionen um das Verhältnis von Realität und Fotografie haben in der Theorie und vielleicht auch durch die zunehmende Gewöhnung und Akzeptanz der Virtualisierung der Bilder zu neuen Definitionen der Fotografie geführt. Heute findet man so komplizierte Umschreibungen wie „a strange confined space“ (Price 1994) oder spricht wie Michel Frizot von der „Fremdheit“ der Fotografie (1998, S. 5); Victor Burgin nennt Fotografie „Das Bild in Teilen“ (1996, S. 26). Und schon Siegfried Kracauer nannte die fotografische Realität einen „Vorraum-Bereich“ (1973, S. 218), der nicht einfach systematisch bestimmbar sei.

Verwendungen von Fotografien in der Forschung

Bisher wurden Fotografien sozialgeschichtlich als Quellen vor allem bei solchen wissenschaftlichen Arbeiten verwendet, die im Zusammenhang mit einer Ausstellung entstanden (Dadò 1980), oder dort, wo andere Quellen rar waren. Allerdings dienten sie mehr der Anschauung, wurden stärker auf die abgebildeten Gegenstände und Personen hin untersucht, als dass sie quellenkritisch interpretiert wurden. Heute werden Fotografien mehr und mehr auch als eigenständige Quellen in historischen Ausstellungen präsentiert, dafür werden dann auch Privatfotos oder eine Auswahl aus in sich geschlossenen Beständen verwendet.⁹ Seltener werden dagegen Fotografien auf ihre Bildtradition, die überlieferten Stile und thematischen Zusammenhänge mit anderen Bildbeständen hin interpretiert, es fehlen

7 So ein Aufruf, „photographische Dokumente feindlicher Grausamkeiten“ zu schaffen. In: Photographische Mitteilungen 51(1914), S. 291.

8 Goldberg 1991; Hüppauf 1995; Arbeitskreis Historische Bildforschung 2003.

9 Z.B. die Ausstellung „Blauer Himmel“ im Ruhrlandmuseum Essen oder „Gesichter der Weimarer Republik“ im Deutschen Historischen Museum Berlin, Sommer 2000.

Kontextualisierungen und Analysen. Beispielhaft führen die Kuratorinnen und Kuratoren des Ruhrlandmuseums vor, wie man Fotografien auch auf ihre Auftragsbedingungen, auf ihre Herkunft, auf ihre Ausschnitte etc. hin untersucht und entsprechend präsentiert, indem sie ihre Fotoausstellungen mit kritischen Bildanalysen begleiten (Schneider 1995, 1998). Auch die ethnologische Forschung reflektiert das Medium und seinen Gebrauch schon länger historisch-kritisch.¹⁰ Das Münchner Stadtmuseum und das Berliner Haus der Kulturen der Welt präsentierten schon 1989 eine Ausstellung zur „Photographie als ethnographisches Dokument“ (Theye 1989).¹¹ Geschichtswissenschaftler haben der Verwendung von Bildern und Fotografien eine eigene Arbeitsstelle gewidmet.¹²

Inzwischen sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Ausstellungsmacherinnen und -macher auf die Schätze, die mit den Hunderttausenden von Fotografien in den Kunstmuseen, in den historischen und ethnologischen Sammlungen lagern, aufmerksam geworden. Fotoarchiven wird daher mehr Beachtung geschenkt, selbst wenn immer noch viel zu wenig für die Erhaltung des empfindlichen fotografischen Materials getan wird. Viele Fotografien haben auch in Privatarchiven oder in den großen Zeitungsarchiven überdauert, werden aber durch Verkäufe ihres früheren Verwendungszusammenhangs und Kontextes beraubt, die ursprünglichen Textunterschriften werden getilgt oder verlieren ihre Bedeutung.¹³

Wissenschaftliche Untersuchungen, die die Fotografie als Quelle nutzen, sollten sich auf ihre gesamte komplexe visuelle Struktur ebenso beziehen wie auf die spezifische Medialität, Gebrauchs- und Verwendungsweisen und den Adressatenkreis. Das heißt, Fotografien tatsächlich in ihrer Form, als technisches Medium und seine Verwendung, ihrem Sujet nach und in ihrem tieferen Gehalt als Quelle ernst zu nehmen.

Verwenden Forscherinnen und Forscher Fotografien als Quelle für erziehungs-, sozialwissenschaftliche und historische Forschungen, dann ist zu bedenken, dass diese Aufnahmen in der Regel nicht als historische Dokumente gedacht waren – es sei denn, es handelte sich um Dokumentarfotos, und selbst diese folgen bestimmten subjektiven oder politischen Tendenzen. Zwar sollten die Aufnahmen die späteren Betrachter an etwas erinnern oder sogar etwas dokumentieren – deswegen verführen Fotos dazu, sie für Dokumente von geschichtlichen Ereignissen, ja, sie sogar für „Zeugen“ für die wahre, so geschehene Geschichte zu halten. Aber dabei wird übersehen, wie verschlüsselt das so deutlich erscheinende Bild ist und wie sehr die Perspektive, aus der es fotografiert wurde, die Sicht auf das Geschehen bestimmt und einschränkt.¹⁴ Hinzu kommt, dass sich die Bedeutung

10 Zum Bild allgemein u. a. Wohlfeil 1986, 1991; Signori 1996; zur Fotografie u. a. Hannig 1989, 1994; Hüppauf 1995; Jäger 1996. Für die Ethnologie Theye 1989; Edwards 1992; Czekelius/Thoss 2000.

11 Der Quellenwert der Fotografie ist gerade in der Ethnologie ein international verbreitetes Thema. Im Rahmen der Visual Anthropology werden in Zeitschriften und anderen Publikationen Fotografie nicht mehr nur als dokumentarische, sondern beispielsweise auch als künstlerische Quellen diskutiert und verwendet. Allgemein vgl. hierzu die Zeitschrift Visual Anthropology. Im einzelnen: Banks/Morphy 1997; History of Photography, Oxford. Themenheft no. 1, Vol. 21 (1997) Anthropology & Colonial Endeavour; Fotogeschichte Heft 71, 1999 Themenheft „Ethnologie und Fotografie“, hrsg. von Michael Wiener u.v.a.m.

12 Arbeitskreis für Historische Bildforschung an der Universität Hamburg.

13 Es sei hier nur auf die beiden Fotoagenturen von Bill Gates Corbis und Getty Images von Mark Getty verwiesen, die zusammen mehr als 100 Mill. Bilder im digitalen Archiv haben.

14 Mit den Realitätsversprechen der Fotografie setzte sich die Ausstellung „Wirklich wahr!“ im Ruhrlandmuseum 2004 auseinander.

der Fotografie oft überhaupt erst aus einem späteren Verwendungszusammenhang lange nach ihrer Aufnahme und unabhängig von den Intentionen des Fotografen ergeben kann. Fotografien sind keine unproblematischen Quellen, das gilt auch für andere Quellensorten. Um als Quelle geeignet zu sein, müssen sie bestimmte Merkmale erfüllen, wir nennen dies „Qualifizierung und Klassifizierung“ des Quellenbestandes. Vor allem sind Fotografien Quellen mit einem zwar differenzierten, jedoch eingeschränkten Quellenwert. Dieser ist oft jenseits des Offensichtlichen verborgen und muss erst entschlüsselt werden. Dazu bedarf es der Kenntnis der fotografischen Codes, die jedoch je nach Zweck der Fotografie und je nach Fotograf/in und Situation variieren. Zudem sind die Codes selten einfach dekodierbar, die Verschlüsselungen sind mit Persönlichem, Situativem, Zufälligem noch zusätzlich gesichert.

Außerdem besitzt die Quelle Eigenarten, die sie interessant machen, die aber auch die Einschätzung des Quellenwertes, insbesondere ihrer Geltung, erschweren. Von einem Motiv gibt es häufig eine große Zahl von Fotografien, beispielsweise sehen sich die Klassenfotos, die über mehr als ein Jahrhundert gemacht werden, sehr ähnlich; die oft nur geringen Abweichungen verraten nicht viel, über die einzelnen Personen ist oft kaum etwas bekannt. Welche Fragen lassen sich mit solch einem Motiv überhaupt behandeln bzw. welche Geltung können eine einzelne Aufnahme oder selbst mehrere Aufnahmen über den Einzelfall hinaus beanspruchen? Ob und inwieweit ein Massenmedium mit einer theoretisch unendlichen Zahl von möglichen Motiven überhaupt genügend Gemeinsamkeiten aufweist, um Übereinstimmungen erkennen, auswerten und überprüfen zu können, bedarf eingehender Untersuchungen.

4.2 Zwischen Konvention und Singularität: Fotografie als Fotografie

Fotografien scheinen in vielerlei Hinsicht widersprüchlich, allerdings vereinen sie diese Gegensätze in einem Bild. Ästhetische Form, thematische Bezüge, Schnitt durch die Zeit, Lichtabdruck, Fläche und Scheinräume etc., all das, was sich unter dem Begriff des „Fotografischen“ fassen lässt, ist im fotografischen Bild eins. Die scheinbaren Widersprüche sind weniger dem Bild selbst als der für Wissenschaft unumgänglichen Vertextlichung geschuldet. Die linear aufeinander folgende Sprache und das logische Denken sind zeitliche Prozesse, die nicht das gleichzeitige, visuelle Wahrnehmen adäquat wiedergeben. In der Sprache wird zu Vereinbarem das Unvereinbare, gleichzeitig Wahrgenommenes zu hierarchisch geordnetem Nacheinander: So ist eine Fotografie oft leicht zugänglich, obwohl sie hochgradig verschlüsselt und schwer zu dekodieren ist. Sie kann einzigartig scheinen und doch konventionell sein. Dieser komplexe unmittelbare Eindruck schwindet allerdings – wenn man ihn in Worte fasst – sofort, und dies ist in der methodischen Analyse auch kaum zu umgehen. Mit dem Begriff des „Fotografischen“ (Krauss 1998) sollen die Eigenarten des fotografischen Bildes auch sprachlich benannt und bewusst werden. Dieser Begriff umfasst das Eigentliche der Fotografie, das, was sie gegenüber Gemälden und Zeichnungen auszeichnet: den fotografisch besonderen Bezug auf Zeit und Raum, die fotografischen Zeichen, die für die Dinge selbst und als Symbole stehen können, das Verhältnis des Dagewesenen zum Fotografierten, das Verhältnis der Fotografin bzw. des Fotografen zum Fotografierten, die manchmal unmittelbare Beziehung auf die Psyche des

Betrachters; der Begriff umschreibt sowohl die Technik und als auch den Vorgang des Fotografierens und das Medium, also alle Eigenarten einer Fotografie.

Im Moment des Fotografierens werden diese einzelnen Seh- und Umsetzungsweisen und die vorgefundenen Fakten zusammengefasst und zu einem Bild umgeformt. In die Entwicklung des Films und des Positivs kann nochmals eingegriffen werden, das fertige Bild umfasst dann das gesamte Geschehen und seine visuellen Umwandlungen. Mit dem Begriff des Fotografischen soll vor allem die Trennung zwischen Form und Inhalt überwunden werden, die in der Fotografie noch unangebrachter wirkt als bei einem Gemälde, bei dem der Maler oder die Malerin noch in einem nicht parallel verlaufenden Prozess sich der formalen Umsetzung eines Inhalts widmen kann. In der Regel finden die formale Umsetzung und inhaltliche Erfassung eines Bildgegenstandes im gleichen Moment statt, insbesondere bei den Privatfotografien, aber auch bei vielen Typen des Pressefotos. Ausgenommen sind hier nur ein bestimmter Typus der künstlerischen Fotografie und die Werbefotografie. Bei diesen Formen wird schon vor der Umsetzung – via Beleuchtung, Licht und Schatten, Perspektive, Raumgestaltung usw. – aktiv inszenierend und arrangierend eingegriffen.

Viele Fotoliebhaber, Laien, Künstler sowie manche Ausstellungsmacher stehen der historischen Bildanalyse skeptisch gegenüber, weil sie annehmen, dass man bei einer Zergliederung des fotografischen Bildes in Form, Komposition und Inhalt das Wesentliche der Fotografie, das, was sie ausmacht, diese bildmächtige Kombination von Zufall, Wirklichkeit und Kunstprozess nicht erfasst; insbesondere deshalb, weil sich Fotoanalyse bisher hauptsächlich auf den Inhalt, das Dargestellte richtet und nicht auf die Fotografie als Fotografie.¹⁵ Andere Einwände gegen Fotoanalyse betreffen die Interpretation von Privatfotografien: Da hier die Inhalte so persönlich verschlüsselt sind, dass sie Dritten nicht zugänglich erscheinen, sei die Bedeutung kaum zu erschließen. Eine formale Analyse verbiete sich schon deshalb, weil die Form aller Wahrscheinlichkeit nach nichts als purer Zufall sei. Allenfalls könne man bei geschlossenen Alumbeständen den fotografischen Standort ausmachen, der vielleicht eine Familientradition darstelle, oder eine Perspektive finden, die reine Fotokonvention sei, diese Ergebnisse aber als Symbol mit einer über das Individuelle hinausgehenden Bedeutung sehen zu wollen, sei reine Überinterpretation.

Bei solchen Einwänden wird jedoch die Tatsache zu gering geachtet, dass Fotografien in einem mit dem Medium vertrauten Kulturkreis durchaus entzifferbar sind.¹⁶ Der Grund dafür sind vor allem ihre konventionellen Codes. Oft reicht ein Blick, und trotzdem wird das Foto „verstanden“. Dabei entsteht mehr als ein nur oberflächlicher Eindruck. Die augen-

15 Solche Einwänden kommen beispielsweise von Damisch 1998, S. 7; Krauss 1998, S. 43, 45f.

16 Der Grund für die Ähnlichkeit und die Möglichkeit, Fotografien aus anderen Kulturen zumindest ansatzweise zu verstehen, liegt vermutlich in der Verbreitung des Mediums, die fast überall zur gleichen Zeit stattfand, außerdem in den gleichen optischen wie chemischen Gesetzmäßigkeiten der Kamera und der Funktionsähnlichkeit im Gebrauch der Fotos, auch sind für ein sinnvolles Erfassen einer fotografischen Abbildung keine besonderen über die Gegenstandswahrnehmung hinausgehenden Kompetenzen erforderlich. Die Verbreitung des Mediums lässt sich auch im Zusammenhang mit kultureller Hegemonie und kolonialer Eroberung deuten (Geary 1988; Ryan 1997; auch Jäger 2000, S. 140-150). Allerdings bedarf es, um die kulturellen Binnenerinterpretationen nachvollziehen zu können, umfangreicher Erfahrungen mit den Bildern der Kultur und der Kultur insgesamt (wahrnehmungspsychologisch hierzu Rock 1998, S. 146f.; zur afrikanischen Fotografie vgl. u. a. Behrend 2000; Stepan 2000).

blickschnelle Wahrnehmung des „Lichtabdrucks“, der Details und des ganzen Bildes, enthält viele Informationen, die den vordergründigen Inhalt und den hintergründigen Sinn vermitteln. Die weit verbreitete Verständlichkeit eines fotografischen Bildes und die Schnelligkeit der Bildaufnahme sind nachhaltige Indizien für das Allgemeine, über das Fotografie sich vermittelt. Es ist nicht allein die Gegenständlichkeit der meisten Aufnahmen, die sie verständlich macht. Auch die Vertrautheit von Motiven und ästhetischen Formulierungen können zu dieser Verständlichkeit beitragen. Hinzu kommt, dass mit dem ständigen Abgleichen der neuen mit bereits gesehenen Foto-Bildern auch die Fähigkeit wächst, unbekannte Foto-Bilder (und auch ästhetische „Tabu-Brüche“) zu entziffern und einzuordnen.¹⁷

Eine Fotografie ist gleichzeitig einzigartig und hochgradig konventionell. Das konkrete Motiv ist oft tatsächlich einzigartig; der Moment, der festgehalten wird, wird durch die Aufnahme aus anderen Momenten „geschnitten“. Trotzdem wirken viele Aufnahmen einander ähnlich. Man kann vermuten, dass durch die Kenntnis der Vor-Bilder ein neu fotografiertes Motiv dem schon bekannten Bild ähnlich gemacht wird. Das ist nicht allein bei der Atelierfotografie der Fall, auch die Privatfotograf/inn/en ahmen Vor-Bilder nach: Sie stellen das Kind neben einen – längst nutzlos gewordenen – Ständer, der früher, bei den langen Belichtungszeiten, dazu diente, die Porträtierten in einer Pose zu stabilisieren. Auch in der Jugendfotografie werden über annähernd hundert Jahre ähnliche Motive benutzt, z.B. Jugend auf dem Wege oder im Gebirge, Kinder oder Jugendliche, ein Buch lesend, pyramidale Gruppen. Diese Aufzählung ließe sich lange fortsetzen, ohne dass auch nur die wichtigsten und häufigsten Bildformen, die zu langlebigen Klischees werden können, vollständig erfasst wären. Und doch bleiben die Gesichter, ein Blick oder manche eingefrorene Bewegung individuell und können an die Einzigartigkeit der Personen erinnern. In diesem gleichzeitigen Auftreten von Singulärem und Konventionellem ist auch Zeitgeschichte verborgen, die erschlossen werden kann.

Nach dem gegenwärtig vorherrschenden Kunstbegriff, wonach auch Massenware Kunst sein und der Ausdruck des Alltäglichen genauso zum künstlerischen Ereignis ausgerufen werden kann wie das Außergewöhnliche, ist auch eine bis zum Klischee erstarrte Konvention von künstlerischer wie von historischer bzw. allgemein wissenschaftlicher Bedeutung. Debatten, ob Fotografien in den Bereich der angewandten Gebrauchskunst gehören oder zur Kunst zählen, sind heute aufgrund der veränderten Kunstauffassung nichtig geworden. Dies allein reicht aber nicht aus, um Fotografien in den Rang einer historischen und sozialwissenschaftlichen Quelle zu heben, mit der kulturelle Phänomene vielfältiger Art und nicht allein Klischees oder Kunst untersucht werden sollen. Eignet sich überhaupt jede Fotografie als Quelle, selbst ein Schnappschuss, der auf nichts als eine einmalige Situation zu verweisen scheint? Inwieweit muss eine Fotografie überhaupt über den Einzelfall hinausreichen? Wer und was also verleiht einer Fotografie den Status einer relevanten Quelle, gewinnt sie ihn durch sich selbst, durch ihre indexikalische und ikonische Qualität, Sichtbares und Nicht-Sichtbares darzustellen, oder gewinnt sie den Anspruch dadurch, dass sie als Bild der Vergangenheit überdauert hat?

Die Tatsache, dass den Betrachtern viele Fotos „irgendwie“ vertraut vorkommen, dass sie vage Vor-Bilder im Kopf haben und meinen, ein Bild schon irgendwo gesehen zu haben, kann auch ein Hinweis darauf sein, dass Fotografien gerade wegen ihrer Konventio-

17 Zur Wahrnehmung von Bildern vgl. Maffei/Fiorentini 1997.

nalität über die Mikrogeschichte hinausweisen und Forschungen möglich machen, die eine größere Geltung beanspruchen können; ja, dass die möglichen Erkenntnisse der fotografischen Bildinterpretation auf einen ganzen historischen Zeitraum zielen könnten.

Viele Fotografien von erziehungswissenschaftlich relevanten Sujets, vor allem von Kindern oder Jugendlichen oder von Erzieher/Zögling-Situationen, gehören zu vertrauten Genres. Meistens gelingt es bisher nur thematisch zu begründen, woher dieses Genrehafte rührt. Die visuelle Form oder die fotografischen Stile wurden kaum dazu herangezogen, um solche Genres zu beschreiben bzw. zu bilden. Um von Genres zu sprechen, müssen sie jedoch inhaltlich und motivisch, formal und stilistisch untersucht und geordnet werden. Ob solch ein vermeintliches Genre stärker von nicht-visuellen Vorbildern, beispielsweise von Sprach-Metaphern, bestimmt wird oder ob ein Motiv aus der Malerei bekannt ist, z.B. aus biblischen Bildern wie die Madonna mit dem Jesuskind, oder ob es fotospezifisch ist, wissen wir bisher noch nicht. Ebenso wenig ist bekannt, ob die Genres nur für eine Quellenart gelten, z.B. die Privatfotografie, oder ob sie übergreifend sind und für Künstlerfotos wie für Atelierfotos und Privatfotos gleichermaßen gelten. Hier gilt es die Forschungen, die in der Kunstgeschichte für die Malerei längst stattfanden, auch für entsprechende erziehungswissenschaftliche und historische Bereiche aus der Fotogeschichte nachzuholen. Die großen Genres der Kinder-, Jugend-, Familien- oder Schulfotografie sind zwar bekannt, jedoch hat sich bisher weder jemand an eine Differenzierung dieser übergreifenden Themen gemacht, noch hat man sich bisher überhaupt diesen Genres als relevanter aussage-reicher Quelle zugewandt.¹⁸ Der Fotohistoriker Klaus Honnef hat sich anlässlich einer Ausstellung über das Kinderbild im 20. Jahrhundert der „fotografischen Gattung des Kinderbildes“ gewidmet (Honnef 2000).¹⁹ Dabei wird auch die motivische Verwandtschaft der Fotografie mit der Malerei deutlich; vor allem beschreibt er, wie sich standardisierte Bildformeln wandeln. Diese Bildgattung im Einzelnen genauer zu analysieren, wäre sowohl für eine differenzierte Beschreibung der Kontinuität von Geschlechterstereotypen sowie der Wandlungen gleichermaßen aufschlussreich.

Das Verhältnis von singulären bzw. verbreiteten Bildbedeutungen ist nur aus dem Vergleich vieler Fotografien zu gewinnen. Die Methode des Vergleichens entspricht sowohl dem Medium selbst, das untereinander Ähnlichkeiten und gemeinsame Stile aufweist, als auch methodologischen Notwendigkeiten, wonach erst eine begründete und zahlenmäßig repräsentative Gruppe von Daten Auskunft über ein Phänomen geben und größere Gültigkeit beanspruchen kann. Die Spur der Konvention und allgemeine Ergebnisse über den Einzelfall hinaus sind durchaus über die Interpretation einzelner Aufnahmen zu finden, die Verbreitung und Bedeutung jedoch einer Konvention können nur an größeren Beständen geprüft werden.

18 Den Anstoss zu einer solchen ikonografischen Unterteilung gaben – konzentriert auf die Malerei – Konrad Wünsche und Klaus Mollenhauer sowie Theodor Schulze: Konrad Wünsche hat beispielsweise Gemälde zum Thema des „ersten Schritts“ gesammelt, ein solches Untergenre ließe sich auch für die Fotografie feststellen; Klaus Mollenhauer hat zuerst in „Vergessene Zusammenhänge“ (1983a) auf das Themengebiet des Generationenbildes aufmerksam gemacht (S. 92-100). Theodor Schulze verfolgte ebenfalls auf die klassische Malerei konzentriert das Thema der „Paargruppe“ (1993).

19 Für die Schweiz: Schürpf 1998.

Fotografie und Zufall

Im Zusammenhang mit der Frage nach der analytischen Bedeutung der Quelle ist ein weiteres entscheidendes Problem und Merkmal der Fotografie das Verhältnis von Bildintention und Zufall. Im Unterschied zur Malerei ist das Fotografieren meist kein in allen Details geplanter Schaffensprozess, daher lässt sich nicht wie dort jedes Element der Fotografie intentional deuten und auf den Bildautor zurückführen. Im Gegenteil, es scheint, als überließen die Fotografen die Gestaltung ihrer Bilder immer mehr der technisch von Jahr zur Jahr perfekter werdenden Apparatur und damit dem Zufall. Aber welche Rolle spielt der Zufall auf Fotos, und wie sind solche zufällig entstandenen Fotografien überhaupt zu analysieren?

Darauf lassen sich zwei Antworten geben. Zum einen stellt sich die Bildwirkung auf die Rezipient/inn/en – sei sie nun zufällig zustande gekommen oder nicht – unabhängig von der ursprünglichen Bildintention der Fotografin bzw. des Fotografen und von der Art des Produktionsprozesses ein. Dem Zufall folgt also eine Bildwirkung, und die ist nicht zufällig, sondern folgt formalästhetischen Kriterien, nach denen sie sich beschreiben und analysieren lässt. Zum anderen realisieren Fotograf/inn/en ihre Intention nicht allein über die Motivwahl, sondern auch später noch nach dem Aufnahmeprozess: Dadurch, dass sie ein Bild dann auch tatsächlich entwickeln und vergrößern lassen, ob und wie sie es bearbeiten und dadurch, dass sie es aufbewahren, weitergeben, weiterverwenden. Das heißt, Fotograf/inn/en entscheiden in der Regel nach der Entwicklung und Vergrößerung der Fotografie, ob sie ihr Foto für gelungen erachten oder nicht. Das trifft später ähnlich für die Archivare oder Verwalter eines Bildarchivs zu, die entscheiden, ob sie eine Fotografie weiterverwenden, also archivieren wollen. Diese nachträgliche Akzeptanz des Zufälligen muss auf der Ebene der Verwendungsweisen als interpretierbarer Bildsinn gelten. Der Schlüssel zum Erschließen eines gemeinten Bildsinns liegt daher gar nicht so sehr in der Suche nach den Spuren der ursprünglichen Gestaltungsabsicht im Foto, sondern vor allem in der Auswertung dessen, was in der aktuellen Verwendung als gemeinter Bildsinn (durch Bildunterschriften oder den Kontext) ausgegeben wird. In einer aktuellen Verwendung kann der gemeinte Bildsinn völlig von der ursprünglichen Bildintention des Fotografen abgekoppelt sein, die formal-ästhetische Bildwirkung kann sozial ganz unterschiedlich codiert werden. Für die Bildinterpretation heißt das erstens, dass das vom Fotografen akzeptierte Foto auch als ein willentlich gestaltetes Ganzes ernst zunehmen ist und zweitens, dass die Fotografien im Rahmen ihres Verwendungskontextes zu interpretieren sind.

Der Umgang mit dem Zufälligen als fotografischer Eigenart ist außerdem je nach Genre unterschiedlich. Künstlerisch arbeitenden Fotografen²⁰ ist der Zufall häufig willkommen, sie betrachten ihn als konstitutives, kreatives Element der Fotografie, dem sie das Hervorbringen anderer Sichtweisen, neuer Ideen, den Konventionsbruch zutrauen. Auch öffentlich arbeitende Berufsfotografen kalkulieren den Zufall mit ein. Bei relativ statischen Motiven wie Klassenfotos oder Veranstaltungen versuchen sie ihn jedoch weitgehend auszuschließen. Auf den Zufall vertrauen die Fotografen auch, wenn sie bei der Ereignisfotografie mehrere Aufnahmen von ein und demselben Motiv machen, in der Hoff-

20 Dabei ist zu beachten, dass automatische Kameras zunehmend Gestaltungen ermöglichen, die früher nur dem professionellen Fotografen gelangen. Für die Einschätzung der handwerklichen Fertigkeiten eines Fotografen ist also immer der historische Stand der Fototechnik mit zu bedenken.

nung, das „gute“ Foto sei dabei. Knipser akzeptieren auch ihre zufällig wirkenden Fotos, wenn sie wiedererkennen können, was ihnen wichtig war; dann werden zufällige Unschärfen oder Schieflagen durchaus in Kauf genommen. Es gilt, das Moment des Zufalls, das dem Foto anders als allen anderen Medien inhärent ist, theoretisch nicht zu übersehen. Interessanterweise stellt das Zufällige einen besonderen Quellenwert dar, denn für die Bildinterpretation ist das Moment des Unvorhergesehenen, das, was der Kontrolle der Fotograf/inn/en entging, besonders nutzbringend. Zeigen sich doch in den kaum beherrschbaren, versteckten Details oft genug wesentliche Informationen darüber, wie vom fotografierenden wie fotografierten Individuum auf die Wirklichkeit reagiert wird.

Zum Beispiel kann eben gerade Mimik nicht völlig und vor allem nicht dauerhaft kontrolliert werden, der Eindruck wirkt dann gefroren oder verlegen und verkrampft, oft können gestische und mimische Reaktionen der Abgebildeten als Kommentare zur kommunikativen Situation gelesen werden, das heißt, sie reagieren aufeinander und auf die fotografische Situation, wenn sie ihnen bewusst ist. Aber auch Berufsfotografen unterlaufen Unachtsamkeiten, die Aufschluss über deren Haltungen geben können.

Die Unberechenbarkeit des Verhältnisses von Intention und Zufall, Konventionalität und Singularität erschwert es, zu entscheiden, inwieweit Sujet, Motivik und Stilistik einer Fotografie stärker subjektiven oder stärker technischen Bedingungen folgen oder inwieweit persönliche Stile oder dem Zeitgeist entsprechende Entscheidungen dominieren. Eine Fotografie kann als Kunstwerk, d.h. als ästhetisches Produkt, gewertet werden, das formal und inhaltlich interpretiert werden kann. Das Foto muss nicht notwendigerweise von einem Künstler sein, es kann ebenso von einem ambitionierten Amateurfotografen stammen. Und selbst Schnappschüsse können wegen einer überzeugenden Komposition, aber auch wegen ihrer Konventionalität, als ästhetisches Produkt gewertet werden, das weit über den Einzelfall und damit das Singuläre hinausreicht.

Dabei spiegelt sich in der ästhetischen Veränderung der fotografischen Genres vom statischen Kind zum aktiven Kind (Mietzner/Pilarczyk 1999a) auch die Veränderung von kulturellen und pädagogischen Stilen und entsprechenden Sinnzuschreibungen. Der Zusammenhang, den Siegfried Kracauer zwischen Fotografie und Geschichte gesehen hatte, lässt sich also auch in der Fotografie des 20. Jahrhunderts feststellen. Die Vorstellung von Geschichte und damit auch ihr Wissenschaftsbegriff hat sich gewandelt: Nicht mehr die Sinngebung der Geschichte wird visualisiert, sondern entweder wird empirisch Geschichte erforscht oder ihre Konstruktion rekonstruiert – und dadurch neu konstruiert. Gleichmaßen hat sich auch der Begriff von Kunst gewandelt, Kunst ist nicht mehr Sinngebung eines Ganzen, sondern eine kaleidoskopische, manchmal fragmentarische, zum Teil beliebige, dem Zufall Raum gebende Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich. Insofern kann die Entwicklung der Kunst, der Fotografie samt der Alltagsfotografie analog zur Entwicklung des Geschichtsbegriffs verstanden werden.²¹ Fotografie wird so zu einem Medium, in dem sich die heutige Weltauffassung reflektiert und das „Perspektiven des Wirklichen“ (Liesbrock 2000, S. 38) genauso enthält wie das fotografische Verfahren selbst die zunehmende Technisierung von Tätigkeiten und die Virtualisierung von Erfahrungen ausdrückt.

21 Burgin 1977/1996b, S. 29-31. Diese Analogie galt sowohl für die Anfänge der Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert und gilt weiter für die digitalen Medien in der Zeit der prozessierbaren Daten im 21. Jahrhundert.

4.3 Zwischen Authentizität und Konstruktion: Fotografie als historisches Dokument und als Quelle

Die entscheidende Frage für den Anspruch, Fotografien als Grundlage für historische oder erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu verwenden, ist die nach dem Verhältnis von Fotografie und Wirklichkeit. Dies schließt die Frage nach dem Begriff von Authentizität des fotografischen Bildes und der speziellen Konstruktivität einer Fotografie ein, die ja eben nicht nur konstruiert ist, sondern ebenso Bild des So-Gewesenen. Die Indexikalität des fotografischen Bildes bleibt also trotz der genannten Bedenken auch eine Tatsache. Versteht man Fotografien als Spiegel der Wirklichkeit, wird man andere Informationen aus ihnen ziehen, als wenn man annimmt, Fotografien seien codierte Interpretationen von Wirklichkeit oder gar Darstellungen der Vorstellungen von ihr, also mehrfach gebrochene, transformierte, interpretierte Bild-Wirklichkeit.

Diese Diskussion um Fotografie und ihr Verhältnis zur Wirklichkeit zieht sich durch die gesamte Fotogeschichte, dies gilt ebenso für das Verhältnis von Fotografie zur Kunst und für die Auffassung von Fotografie als Medium.²² Spiegel- und Maschinenmetaphern bestimmten die Rede von der Fotografie in den ersten Jahrzehnten ihrer Erfindung bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts²³, während nach 1900 auch die eigenständigen Sehweisen der Fotografie in der Diskussion an Bedeutung gewannen und in den letzten Jahrzehnten versucht wird, das Verhältnis zwischen Bild und Realität genauer zu erfassen²⁴ und dabei die technische Provenienz und mediale Verbreitung der Bilder der Reflexion zugrunde zu legen. Wolfgang Kemp hat in seiner „Theorie der Fotografie 1945-1980“²⁵ vier, die Diskussion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bestimmende Thesen zusammen gefasst, die jeweils elementare Eigenarten der Fotografie beschreiben:

1. „Fotografie als Selbstausdruck“. In diesem Verständnis von Fotografie rücken die Künstlerin oder der Künstler bzw. die Fotografen als verantwortliche Produzenten in den Mittelpunkt, und „Fotografie [wird] als Mittel der Kommunikation und Selbstverständigung“ (Kemp 1999c, S. 18) aufgefasst, wobei Erfahrungen und Emotionen mit der Welt in das Bild eingebracht werden. In dieser These kommt die Fotografie der klassischen Malerei am ehesten nahe.

22 Kemp 1999a, b, c; Amelunxen 2000; Wolf 2002, 2003.

23 1839 spricht der Kunstkritiker Jules Janin vom „Spiegel Daguerres“ (zitiert nach Kemp 1999a, S. 49).

24 Hubertus von Amelunxen (2000): „Gerade jetzt, da die Ära der »klassischen« physiko-chemischen Fotografie wenn nicht ihrem Ende zugeht, so doch mitten in der Phase der Übersetzung von der analogen zur digitalen bzw. analogo-numerischen Bilderwelt steht, ist es unsere Aufgabe, nach einem Verständnis für die Fotografie als Bild und Theorie historischer Überlieferung des Zeitgenössischen zu suchen“ (S. 17).

25 Die vier inzwischen den Zeitraum bis 1995 umfassenden Bände „Theorie der Fotografie“ bieten einen umfassenden Einblick in die internationale Diskussion um Fotografie aus verschiedenen Richtungen: vor allem aus der fotohistorischen, soziologischen, journalistischen sowie aus der Sicht der Fotografinnen bzw. Fotografen selbst. Die jeweiligen Herausgeber (Kemp Bde. I-III; Amelunxen Bd. IV) führen in die Debatte und in die jeweiligen theoretischen Schwerpunkte ein. Herta Wolf (2002 und 2003) hat diese Bände um einige für die Fototheorie wichtige längere Texte ergänzt.

2. „Fotografie als Sprache“. Fotografie wird als „neue Weltsprache (Pawek)“ verstanden (Kemp 1960/1999c, S. 24)²⁶, die auf ihre visuellen Informationen hin untersucht werden kann. Die frühen Schriften von Roland Barthes waren für diese Auffassung entscheidend. Allerdings ist sie nicht ohne Kritik geblieben, weil in ihr das Spezifische an Fotografie übersehen wurde, das darin besteht, dass sie gerade nicht Sprache ist (Arnheim 1974/1999c und Burgin 1977/1999c).
3. „Fotografie als Fotografie“. Diese Sichtweise, für die vor allem Roland Barthes' weit hin diskutiertes Buch „Die helle Kammer“ gelesen werden kann, betrachtet die Fotografie als eigene Wirklichkeit mit spezifischen Eigenarten und Geheimnissen. Die Auffassung von der Eigengesetzlichkeit der Fotografie öffnet die Sicht auf die konkrete Fotografie, auf ihre Produktion, ihre materiale Beschaffenheit und ihre Wirkung als Lichtbild.²⁷ Diese These entspricht dem Begriff des „Fotografischen“ bei Rosalind Krauss.
4. „Fotografie als Medium“.²⁸ Zuletzt – und im Zeitalter digitaler Medien zunehmend – steht die Debatte um die medialen Qualitäten der Fotografie, d.h. sowohl um die Trägermedien selbst als auch um die beiden Pole des Modells, Sender und Empfänger im Mittelpunkt. Walter Benjamin und Siegfried Kracauer stehen in Deutschland für den Beginn dieser Betrachtung. Allerdings greift dieser theoretische Ansatz dann zu kurz, wenn er sich allein als negativ verstandene Medienkritik versteht. Wichtig ist bei diesem theoretischen Modell, dass die Verwendung und Rezeption eines Fotos in die Analyse einbezogen und die Funktionen des Mediums überdacht werden. Diese Diskussion hat auch die Technik wieder in die Debatte eingeführt. Die Digitalisierung der Fotografie bezeichnet einen Bruch in der Geschichte des Visuellen – von W.J. Mitchell „post-photographic era“ genannt – und wirft neue Fragen auf, die die uneingeschränkte Produzierbarkeit und Reproduzierbarkeit und die Referenzlosigkeit bzw. andersartige Referentialität berücksichtigen muss (Mitchell 1992).

Jede These macht wichtige Aspekte der Fotografie zum Thema. Die unterschiedlichen Akzente verweisen darauf, dass Fotografie ein Medium ist, das eine Vielzahl von Funktionen und eine bildliche Tiefenstruktur in vielfachen Bedeutungen aufweist und nicht auf einzelne Aspekte festgelegt werden kann.

26 Vgl. auch schon 1909 den Dokumentarfotografen Lewis Hine in einem Vortrag: „Das Bild ist die Sprache aller Nationalitäten und Alter.“ (Hine in Kemp 1999a, S. 271). Ähnlich Helmut Gernsheim 1962 „Creative Photography“ (zitiert nach Sontag 1984, S. 192): „Photography is the only »language« understood in all parts of the world, and bridging all nations and cultures, it links the family of man. Independent of all political influence – where people are free – it reflects truthfully life and events, allows us to share in the hopes and despair of others, and illuminates political and social conditions. We become the eye-witnesses of the humanity and inhumanity of mankind...“.

27 André Bazin spricht deshalb von der „Ontologie“ des fotografischen Bildes (1945, vgl. Kemp 1999c, S. 59-64), dabei bestimmt ihre Entstehung als Lichtabdruck ihre spezifisches Sein und ihre Wirkung.

28 Medientheorie ist heute in Bewegung geraten. Im Folgenden interessiert weniger das Stimulus-Response-Modell und seine Kritik (Merten 1994, S. 294-308) als einerseits die Rolle von Kommunikation innerhalb von Gesellschaftssystemen (vgl. hierzu vor allem Luhmann 1996; Bolz 1993; Tholen 1999; Andriopoulos et al. 2001) und andererseits die Rolle der Medialität in der Alltagskultur und in der Kunst (hierzu insb. Schade 1999).

Jeder einzelnen These liegt die Frage nach dem Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit zugrunde, um das nach wie vor immer erneut ernst debattiert wird. So Beat Wyss in einem starken Plädoyer, der – hierin Mitchell ähnlich – Fotografie als das „indexikalische Bild“ (2000, S. 6) versteht und den Bruch der Medien nicht – wie viele – zwischen linearer Schrift und gleichzeitig wahrzunehmendem Bild sieht, sondern zwischen „festgeschriebenen“ und „spurlosen“ Zeichen. Wyss zieht die Grenze also nicht zwischen Wirklichkeit und Bild, sondern zwischen den Bildern, die sich noch auf die Wirklichkeit unmittelbar beziehen, und den Bildern, die ohne unmittelbaren Rekurs auf die Wirklichkeit neue Bilder schaffen können, wie das mit digitalen Bildern möglich ist (S. 9). Im indexikalischen Bild fasziniert die Spur, die auf eine vergangene Wirklichkeit verweist, hier bezieht sich Wyss auf Barthes (S. 10). Im digitalen Bild löst sich das Bild von den Erfahrungen und konstruiert eine neue Qualität von Wirklichkeit (vgl. Baudrillard 2000).

Folgt man Gunter Waibl, so gibt es mehrere Wirklichkeitsverhältnisse in der Fotografie: Realität, die auf dem Foto sichtbar bleibt, das Foto als Realität und der fotografische Blick als Teilrealität. „Es kann sich nicht die Wirklichkeit selbst darstellen, weil unser Begreifen die Wirklichkeit mitbestimmt“ (1987, S. 4). „Was Realität genannt wird, ist nichts anderes als eine bestimmte Art, die Welt zu sehen.“ (ebd.) Die Welt ist den Menschen vor allem über den Umweg des Bildes, des Sich-ein-Bild-Machens erfahrbar.

Selbstverständlich beziehen sich fotografische Bilder nicht allein auf fotografische Vor-Bilder, sondern auch auf innere bildliche Vorstellungen. Es ist nun einmal sehr schwer, zwischen dem vorliegenden Bild und den Bildern im Kopf zu unterscheiden. Laut Bernhard Waldenfels gibt es einen „*Spalt zwischen Sehen und Wissen*“ (1994, S. 233, kursiv im Original), der nicht durch Reflexion, wohl nicht einmal durch wissenschaftliche Reflexion, zu schließen sei. Die Unterscheidung enthält den Hinweis auf die Wechselbeziehung zwischen Erfahrungsbildung und Bildersehen, die als pädagogisch relevanter Prozess verstanden werden muss. Mit dieser Wechselbeziehung zwischen Bild und Bildung kann gleichzeitig auf die „Multivalenz“ und „Polyreferenz“²⁹ beider Begriffe Bezug genommen werden. Außerdem muss man die Historizität auch des wissenschaftlichen Sehens in die Interpretation zumindest einbeziehen.

Fotografie bezieht ihre Authentizität aus verschiedenen Momenten: Aus ihrem Bezug auf die Welt, aus ihrer eigenen Faktizität als Fotografie und aus ihrem faktischen Gebrauch. In diesem Zusammenhang bekommen dann prägende Gestaltungsmittel wie Zufall, Inszenierung, Konstruktion und Manipulation einen eigenen Quellenwert.

4.4 Fotografie als ästhetisches Medium

Fotografien ausschließlich aus dem Blickwinkel des Realitäts- und vor allem des Gegenstandsbezugs zu begreifen, erfasst nur Teilaspekte. Die Inhalte, genauer der Gegenstandsbezug des Bildes, werden in der Regel auf Anhieb entschlüsselt, weshalb Fotografien dazu verführen, die Analyse auf den Bildinhalt zu beschränken und die ästhetischen Qualitäten außer acht zu lassen. Inhalte umfassen aber mehr als nur den Gegenstandsbezug. Fotografien werden ähnlich wahrgenommen wie andere, z.B. gemalte Bilder: Es werden nicht nur manifeste Gegenstände und konkret bestimmbare Personen gesehen, sondern auch eine Bildform, Licht und Schatten, Hinter-, Mittel- und Vordergrund, dominante Linien und an-

29 Vgl. H.-E. Tenorths Ausführungen zum Bildungsbegriff (2000b), S. 95ff.

dere kompositorische Details, es wird also nicht allein von den Bildgegenständen auf die Bedeutung des Bildes geschlossen, sondern auch von dessen Bildkomposition und formaler Gestaltung. Allerdings geschieht dieses sehende Verstehen weitgehend unbewusst. Überhaupt tritt durch die Gegenstandsverständlichkeit einer Fotografie ihre Form leicht zurück und lässt diese unwichtig erscheinen. Gleichzeitig haben Fotos – übrigens auch Privatfotos – verblüffende Formlösungen für bestimmte Inhalte gefunden: Bestimmte Dreiecksformen für Gruppenanordnungen oder die Fotografie aus der gleichen Höhe, wenn Erwachsene Kinder fotografieren, um Hierarchien aufzulösen. Formale Bildstile ändern sich permanent, die sich – wenn neue Sichtweisen erst einmal gefunden wurden – relativ schnell und breit durchsetzen. Zum Beispiel hat die ästhetische Form der Lomographie – damit ist ein Verfahren gemeint, bei dem mit dem „Lomo Kompakt Automaten“, einer einfachen, billigen, russischen Taschenkamera, ohne durch den Sucher zu blicken, Bilder aufgenommen werden – innerhalb eines Jahrzehnts Eingang in die Privatfotografie gefunden.³⁰

Auch wenn sich der heutige Kunstbegriff gewandelt hat und man Fotografie, d.h., künstlerisch gemeinte Fotografie, aber auch Pressefotografie oder Amateuraufnahmen durch Ausstellungen würdigt, stellt sich die Frage, ob es richtig ist, sie durchgängig wie Kunstwerke auf symbolische und formale Bedeutungen zu untersuchen, wo doch beim Fotografieren der Zufall und der Gegenstandsbezug eine so große Rolle spielen, das Besondere häufig gerade getilgt ist und oft die Konvention über jeden subjektiven Ausdruck dominiert. Vereinfacht stellen wir also die Frage, ob man Fotos wie künstlerische Werke der Renaissance untersuchen darf oder ob nicht sogar generell bei moderner Kunst ikonografische und ikonologische Interpretationen verfehlt sind. Diese Frage stellt sich um so schärfer, wenn man in die Interpretation nicht nur die Bildsujets und die Bildästhetik einbezieht, sondern auch im Sinne ikonografischer und ikonologischer Interpretationen Gegenstände als Symbole versteht und den Fotografien eine abstrakte Bildidee unterstellt (Lavin 1992, S. 19). Diese Vorstellung eines über die einzelne Fotografie und ihren engeren Kontext hinausweisenden Bedeutungszusammenhangs im Sinne der von Panofsky aufgegriffenen Formel Karl Mannheims, der „Weltanschauung“³¹, verlangt einen erneuerten Ikonologiebegriff, der sich nicht auf den klassischen Kunstbegriff reduzieren lässt. Es bedarf, um diesen Bedeutungszusammenhang von fotografischem Bild und historischer Welt genauer aufzuweisen, eingehender Untersuchungen sowohl des Mediums und seiner Genres selbst als auch der theoretischen wie neurologischen Untersuchungen zum Bildverstehen. Die Kulturalität jeden Sehens³², auch des fotografischen Bilderproduzierens,

30 Zur Lomographie Albers 1997.

31 Mannheims Ziel mit dieser Begriffsdefinition ist es, die „zunächst auseinanderfallenden Ebenen des Sozialen und des Geistigen“ auf einen „gemeinsamen Nenner“ zu bringen: „Weltanschauung (eines Zeitalters, einer Gruppe usw.) ist eine strukturell verbundene Reihe von Erlebniszusammenhängen, die zugleich für eine Vielheit von Individuen die gemeinsame Basis ihrer Lebenserfahrung und Lebensdurchdringung bildet.“ (1980, S. 101) Panofskys Leistung an dieser Begriffsbildung liegt darin begründet, dass er beobachtet, wie Weltanschauung in motivischen und symbolischen (und formalen) Gehalten von Alltagsäußerungen wie von Kunstwerken zum Ausdruck kommt.

32 Vgl. die Auffassung Detlev B. Linkes, wonach man auch aus gehirneurologischer Sicht nicht von einem „natürlichen Sehen“ des Menschen sprechen könne. Vortrag „How not to see?“ am 25.11.2000 auf dem internationalen Symposium „Das Bild: Image, Picture, Painting“. Philosophie, Malerei, Medien in der Akademie der Künste Berlin.

wird inzwischen auch in der Biologie und der Anthropologie betont. Da offensichtlich die menschliche Wahrnehmung Inhalt und Form nicht trennt, betrachten wir Fotos als fotografische Bilder und beziehen die Analyse auf Form und Inhalt, Motiv und Symbol, Gegenstand und Abstraktion, auf Bildnerisches wie Fotografisch-Technisches, auf das Bild wie auf seine Verwendung und Rezeption, auf sein Erscheinen, seinen Ort im Leben.

Was die Einbeziehung formaler Elemente in das ikonologische Bildsehen angeht, so bietet sich die „Ikonik“ Max Imdahls (1996, S. 84-110) als Richtung an. Sie bezieht sich genau auf diese Eigenschaft jeden Bildes, nicht nur gegenständlicher und szenischer Bedeutungsträger zu sein, sondern eigene Bedeutung auch in der „formalen, in sich selbst sinnvollen Ganzheitsstruktur“ (S. 93) zu vermitteln. Dies lässt sich nur begrenzt auf Fotografie übertragen, die ja nur in Einzelfällen durchkomponiert ist. Jedoch bestimmt die fotografische Struktur unsere Wahrnehmung des Bildsinns. Die ikonische Qualität einer Fotografie hängt häufig weniger mit einer „Ganzheitsstruktur“ zusammen als mit einzelnen, in sich zusammenhängenden Bildstrukturen, in deren Linien, Flächenaufteilung und Kameraperspektive die Raum-Zeit-Relation formuliert ist. Wie sich eine Fotografie auf Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft bezieht, verbirgt sich in erster Linie in ihren formalen Elementen, die zeitliche Vorstellungen in lineare, flächige bzw. räumliche Bildelemente umsetzen; sie sind in den Linienführungen, der Aufnahmeschärfe und der Tiefenschärfe begründet. Außerdem deuten eher der Ikonologie zuzurechnende Symbole auf solche imaginierten Zeitverhältnisse hin. Die Ikonik hat den Anspruch, die visuelle Qualität eines Bildes zu erfassen, um ihre Beschreibungskategorien und Begriffe nicht allein aus Textwissenschaften wie Semiotik oder auch Ikonologie entnehmen zu müssen³³ und so letztlich das Visuelle und das Fotografische zu verfehlen; sie betont die integrative Form des Visuellen, das, was in den Textwissenschaften und in der Semiotik analog die Syntax und Index, also Form und Inhalt sind.³⁴

Hinter dem Versuch, Fotografie theoretisch als Bild und als Medium zu begreifen, verbirgt sich die Frage nach dem Verhältnis von Fotografie zu Kunst, die nicht prinzipiell für die gesamte Bandbreite der Fotografie zu beantworten ist; ein zufälliger Schnappschuss hat andere Bildeigenschaften als eine ausgeklügelte Profifotografie. Wenn man aber voraussetzt, dass auch Amateurfotografien formale, inhaltliche und möglicherweise hintergründige Bedeutungen haben, die u. a. mit ästhetischen Mitteln übermittelt werden, dann lassen sich auch der Kunstwissenschaft entnommene theoretische Zugänge wie die Ikonik und die Ikonografie ebenso wie die Ikonologie zur Interpretation hinzuziehen – wenn das spezifisch Fotografische einbezogen wird. Selbst wenn solche Interpretationen nicht für alle Fotografien möglich sein sollten, so lassen sich zumindest aus der ikonologischen Interpretation besonders vieldeutig wirkender einzelner Aufnahmen und Serien bestimmter ambitionierter Bilder Hypothesen auf die Gestimmtheit einer ganzen Zeit formulieren. Es

33 Die Ikonik aufnehmend arbeiten wir beispielsweise mit dem Ausdruck „Blickraum“, der den Raum zwischen dem Blick der Abgebildeten und der Betrachter/innen beschreibt. Ralf Bohnsack hat hier den Begriff der Ikonizität eingeführt.

34 Imdahl 1996, S. 95. Allerdings zeigen die Begriffe Index und Syntax sehr wohl, dass wir einerseits gezwungen sind, auf Sprachmetaphern zurückzugreifen, und andererseits versuchen, der Eigenart des Mediums gerecht zu werden, indem wir Begriffe prägen, die stärker das Visuelle vermitteln. Dass dies immer nur einer Annäherung sein kann, gilt für alle Zugangsweisen und zum Wesen der Kunst, zu der Fotografie zählt.

sind Aspekte von fotografischen Postulaten, einzelne Kommentare, Formfindungen, die dann an Geltungsbreite gewinnen, wenn sich diese Ausdrucksformen häufen.

So ist die Begründung einer Bildwissenschaft dann auch als Versuch zu verstehen, Veränderungen des Kunstbegriffs sowie die Tendenz aufzunehmen, die visuelle Kultur nicht entweder unter Fragestellungen der Kunst oder der Maßgabe des Profanen von vornherein einzuordnen. Eine solche bildwissenschaftliche Beschäftigung scheint für die Fotografie deshalb so notwendig, weil gerade bei ihr so deutlich ist, dass ihr ästhetisches Bezugssystem nicht Texte, sondern andere Bilder, auch bewegte Bilder und selbst andere Medien wie Musik sind. Die Tatsache, dass ihre Formfindungen häufig so konventionell sind, heißt aber nicht, dass fotografische Bilder nicht weitreichende Bedeutungen tragen können. Auch deshalb könnte hier mit einer veränderten bildwissenschaftlichen Auffassung einer Ikonografie des Pädagogischen (und anderer Ikonografien) und einer erweitert aufgefassten Form von Ikonologie auch ihr tatsächlicher Status in der Gesellschaft und für die Menschen gefasst werden.

Der Vorteil der Fotoanalyse ist die Fülle von Fotografien, die es zu fast jedem Thema von einer gleichartigen Gruppe von Fotografinnen und Fotografen gibt. Zu einer um das Fotografische erweiterten Ikonografie gehören Technik, Schnitt, Rahmen, Form, Sujet und Gehalt (Lavin 1992, S. 18); der funktionalistische und rezeptionsästhetische Ansatz (Kemp 1988) bezieht die Verwendungsweisen, die massenhafte Reproduktion sowie die Verbreitung und die Rezeption von Fotografien ein.

Perspektivische Sehweisen werden durch die Fotografin oder den Fotografen, gestaltet. Die einzelnen Fotografen gehören bestimmten Gruppen an, die eigene „visuelle Codes“ – des Wissenschaftlers, des Pädagogen, dessen, der von gleich zu gleich fotografiert – entwickelt haben und die sich in der fotografischen Praxis selbst schon unterscheiden, aber es gibt keinen festgeschriebenen Kanon dieser Zeichen und Muster. Den gilt es je nach Forschungsgegenstand neu zu ordnen, meist erst zu entdecken. Um „ikonografische Formeln“ (Lavin 1992, S. 20) in der Fotografie zu erschließen, dazu bedarf es einer Fülle von neuen Untersuchungen.

Schwierig wird die Interpretation von fotografischen Bildern auch durch die kulturelle Distanz einerseits und durch die historische Distanz andererseits. Gleichzeitig geben Fotografien den Anschein von Unmittelbarkeit. Man muss die die Fotografie aus ihrem rein dinghaften Verständnis hinausführen auf das, was ‚mitgemeint‘ ist (Waibl 1986b, S. 8). Waibl spricht in Anlehnung an Erwin Panofsky von einer „primären Sinnschicht“, in der der „Phänomensinn“ entschlüsselt wird, während man durch das Erfassen der Bildoberfläche zu den tieferen Sinnschichten vordringe, zum transindividuellen Sinnzusammenhang, einer „sekundären Sinnschicht“ (ebd.). Folgt man dieser Sehweise, so ist eine Übertragung, d.h. eine dem Medium angepasste Übertragung der Ikonografie und Ikonologie möglich. Die Rolle des Fotografischen dabei betrifft vor allem die Technik, den sozialen Gebrauch der Fotografie, die Selektivität der Kamera, die Auftraggebersituation, die Verwendung und Rezeption.

Anders als bei Kunst lohnt weniger die Betonung des autonomen Einzelbilds als die Rolle von Klischee und Konvention und die Einbeziehung vieler Fotografien. Dadurch bildet sich ein Verständnis der fotografischen Bildercodes heraus, die sich je nach Genre und Bildthematik, also für die einzelnen Forschungsrichtungen unterscheiden; die Ant-

wort aber auf die Frage, ob es dabei zu einer Art Index fotografischer Codes kommen kann, wie das etwa bei den Bilddatenprogrammen der Bildenden Kunst „Iconclass“ oder dem amerikanischen „Index of Christian Art“ der Fall ist, steht aus. Denn Fotografien wandeln Form und Bedeutungen schnell, Bildelemente können abbildend banal und nicht symbolisch gebraucht sein. Trotzdem gibt es gerade in der Genrefotografie eine Fülle von Zeichen, die für einen bestimmten Ausdruck stehen und die man ohne weiteres klassifizieren kann.

Diese Qualitäten der Fotografie, Fotografisches, Abbildhaftes und Hintergründiges auf der Bildeoberfläche zu vereinen sollen im Begriff des „fotografischen Bildes“ gefasst werden.³⁵ Das, was mit Fotografie gemeint ist, bedarf in der Forschung einer Differenzierung. Die Termini für Fotografie deuten auf notwendige Unterscheidungen: Schnappschuss, Dokumentarfotografie, „straight photography“, künstlerische Fotografie, „bildmäßige Fotografie“, Lomographie, wissenschaftliche Fotografie, Amateurfotografie, Pressefotografie usw. Mit dem Zweck der Fotografie, für den sie gemacht ist, hängt der Gebrauch und damit auch die wechselnde Bedeutung der Fotografie eng zusammen (hierzu u. a. Tagg 1988). Man kann sie auf ihre unterschiedlichen Informationen hin untersuchen: Auf ihre Produktionsintention und die fotografische Herkunft, unmittelbar auf die Bildthemen und -inhalte, ihre Bildästhetik bzw. den Stil sowie auf die Verwendung der Fotografien³⁶ und auf ihre spätere Rezeption. Innerhalb dieser fünf groben Möglichkeiten, den Sinn-schichten, gibt es viele Überschneidungen. Diese Datenfülle birgt auch Probleme: „Certainly the overload of photographic information presents problems for controlled analysis“ (Collier/Collier 1999, S. 13). Deshalb muss man sich innerhalb einer Untersuchung für Schwerpunkte entscheiden, ohne dabei die anderen Ebenen außer Acht zu lassen. Mikroanalysen können dabei helfen, wesentliche Linien für die Analyse zu finden.

4.5 Fotografie als Medium und Massenmedium

Fotografie zeichnet sich sowohl – wie im Vorangegangenen schon häufig erwähnt – durch ihren medialen als auch durch ihren massenmedialen Charakter aus. Beim fotografischen Bild handelt es sich um ein technisches Medium, dessen Produktion weitgehend automatisiert verläuft und dessen Information technisiert ist.³⁷ Ein Teil der angesprochenen fotografischen Phänomene wie das Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit und zum Zufall oder ihre Ästhetik hat mit ihrer Eigenschaft als technischem Medium zu tun. Außerdem ist Fotografie ein Massenmedium, was sich u. a. in ihrer hohen Konventionalität, ihrem spezifischen Charakter zwischen Öffentlichkeit und privatem Gebrauch zeigt. Das Verhältnis der Fotografie zum kollektiven Gedächtnis beruht auf ihrem massenmedialen Charakter. Fotografien mit der Möglichkeit ihrer preiswerten, nahezu unbegrenzten Reproduzierbarkeit haben weltweite Verbreitung gefunden, hierin sind sie dem verwandten Medium Film ähnlich. Sie sind schnell und billig herzustellende Bilder, seit den zwanziger Jahren des

35 Vgl. André Bazin, der ebenfalls 1945 vom „fotografischen Bild“ sprach, allerdings betonte er dessen „Objektivität“ (1999c, S. 62) und sprach vom „natürlichen Bild“ mit einer eigenen – künstlerisch-abstrakten wie objekthaften – Ästhetik (S. 63f.).

36 Die Nutzung, die Fotografien z.B. in Museen und Archiven erfahren, führt zu Bedeutungsveränderungen (Price/Wells 1997, S. 35f.).

37 Hierzu und im Folgenden Krämer 2000, S. 11ff.

20. Jahrhunderts kann sich fast jeder Fotografien und die Apparatur zu ihrer Herstellung leisten. Kameras sind immer leichter zu bedienen und Filme und Vergrößerungen werden in Labors schnell und preiswert hergestellt. Mit der Digitalisierung der Fotografie lassen sich die Aufnahmen ohne den Zwischenschritt der Entwicklung direkt ansehen. Das hat zur Folge, dass Fotos massenhaft, überall und zu jeder Zeit gemacht werden. Fotografieren ist Teil einer Freizeitpraxis sowohl der von Erwachsenen als auch der von Kindern und Jugendlichen.

Ein entscheidendes Kennzeichen der Fotografie ist ihre Verbreitung über die Print- und Filmmedien. Dadurch kommen Bilder aus aller Welt in fast jedes Haus. Eine Folge dieser Verbreitung ist das Phänomen, dass sich Fotomotive ähneln, und dies ist wiederum eine Ursache ihrer weltweiten Verbreitung und Akzeptanz. Insofern kann man von genrespezifischen Klischees sprechen. Diese zeigen gerade für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften gewichtige Themen, so enthalten beispielsweise die Bilder von Geschlechterstereotypen Rollen prägende Klischees (das Mädchen als Fürsorgliche mit Puppen oder Kleintieren, der Junge als Schaffender mit Bauklötzen oder im Sand). Die Geschichte der Wandlungen dieser Klischees ist ebenfalls eher in Bildern aller Art, besonders den fotografischen, auszumachen, denn dies war außerhalb kein Thema, oft nicht einmal in biographischen Erzählungen. Sowohl die Klischeebilder als auch deren Brechungen werden über Print- und Fernseh- bzw. Filmmedien verbreitet und natürlich in der Großplakat-Werbung (vgl. dazu Pilarczyk 2004c).

Auch Pressefotos kennen solche Ritualisierungen. Als zum Beispiel Erich Salomon in den zwanziger Jahren die damals übliche Praxis des repräsentativen Politikerporträts durchbrach und diese auch in ihren privaten Gesprächen oder gar beim Baden beobachtete (Weise 1997, S. 80f.), begründete er ein neues fotografisches Ritual – das des Ritualbruchs. Dieser Praxis ist u. a. die heutige Mode zu verdanken, z.B. Politikerinnen und Politiker zu fotografieren, bevor sie sich zum eigentlichen Gruppenporträt aufstellen oder sie im Prozess der Formation oder bei privaten selbstbezüglichen Gesten zu „erwischen“. Gerade diese wechselnden Moden, die verschiedenen Stile und Entwicklungen nicht nur in der öffentlichen Fotografie, sondern auch in der Familien- und Freundesfotografie sind es, die einen Quellenwert der Fotografie ausmachen. Diese Erscheinungen weisen nicht auf Singuläres, das die Fotografie unbenommen auch hat, sondern sie deuten auch auf etwas – jeweils zu bestimmendes – Allgemeines hin. Gerade die massenhafte Übernahme bereits vorhandener Stile, Motivtraditionen und Klischees stellt einen Akt der gesellschaftlichen Konsensbildung dar. In den gängigen Stilen, Motiven, Bildkonventionen und in ihrer Adaption vermuten wir einen Ausdruck des „kulturell Unbewussten“ (Bourdieu 1994, S. 76), der uns nicht nur zu den Spitzen künstlerischer Produktion führt, sondern eine Analyse der Ausdrucksformen alltäglicher Situationen und Erziehungsverhältnisse breiter Gesellschaftsschichten ermöglicht.

Die Tatsache, dass fotografische Bilder überall sind und wir ihnen gar nicht entgehen können und das Bildsehen der Menschen heute durch sie wesentlich geprägt ist, weist einerseits auf Forschungsfelder, die sich insbesondere auf die Praxis des Fotografierens, auf den Gebrauch der Fotografien und ihre Funktionen richten. Sie kennzeichnet andererseits den Stellenwert des Visuellen in modernen Gesellschaften und damit stellen sich der For-

schung medientheoretische Fragen. Diese Prozesse sind entscheidend für das Aufwachen und lebenslanges Lernen und somit Aufgabe der Erziehungswissenschaften.

Durch die Allgegenwart der fotografischen Medien und die Vorstellung – vielleicht auch die Illusion – der Machbarkeit: Jede/r kann heute Fotos herstellen – ergeben sich mit neuen Bildern oder alten Bildern in neuen Zusammenhängen und neuen Fragestellungen in anderen Zeiten immer neue Aspekte für die Forschung, ohne dass sich die Fragen nach dem Quellenstatus der Fotografie abschließend klären lassen. Es gilt die Kriterien festzulegen, die eine Fotografie erfüllen muss, um als Quelle verwendet werden zu können und um dann auch die Reichweite der möglichen Interpretationsergebnisse einschätzen zu können. Zunächst ist auch eine eher zur Singularität neigende Quelle, die das Besondere zeigt, eine gültige Quelle: Sei es als begründete Fallstudie – wobei der Fall sich entweder als das Besondere vom Allgemeinen abgrenzt oder mit einem Aspekt auf das Allgemeine verweist bzw. Allgemeines besitzt. Sei es als in einen größeren Kontext eingebundene Mikrostudie, bei der viele einzelne Geschichten, in unserem Falle viele fotografische Perspektiven und Situationen schließlich auch durch zahlreiche Vergleiche und eine in die Tiefe gehende Interpretation auf ein plurales Allgemeines verweisen können, das allerdings historisch, sozial und kulturell bedingt ist. Durch die Einbeziehung soziohistorischer Bezüge und die Berücksichtigung des Umfeldes der Fotografieproduktion und -verwendung gewinnen Fotos an Quellenwert. Neben diesem traditionellen quellenkritischen Umgang kommt aber die Erschließung, die Interpretation des Mediums selbst hinzu: in seiner Serialität und Konventionalität, in Bezug auf die Codierungen in ihren Überlagerungen, in tradierten Perspektiven und Umsetzungen wie in innovativen Sichtweisen. Die Frage nach dem Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit und als Teil der Wirklichkeit steckt in diesen ästhetischen Umwandlungen und ihren Relationen zueinander und zu anderen Bildern, zu den Produzenten und vor allem zu den sie betrachtenden Menschen. Die Entschlüsselungen – besser vielleicht die Ergebnisse – solcher Forschungen über die kollektiven Bilder der Fotografie offenbaren die Medialität aller menschlichen Weltverhältnisse und geben Einsicht in dieses Weltverhältnis.

5 Das Fotografieren als technologischer Prozess

Kommt im aktuellen Diskurs über Fotografie die technische Seite des Mediums in den Blick, dann entsteht zuweilen der Eindruck einer automatischen Bildproduktion, bei der den Fotograf/inn/en höchstens die Entscheidung über das Motiv überlassen bleibt. Steht dagegen die Bildförmigkeit der Fotografie im Mittelpunkt des Interesses, werden vor allem Gestaltungsmöglichkeiten und Kreativität der Bildschöpfer gewürdigt, während Technik und Historizität des Mediums marginal erscheinen. Dabei ist die Entstehung des fotografischen Bildes weder allein über das willkürliche Zusammenwirken physikalisch-optischer und chemischer Gesetzmäßigkeiten erklärbar, noch verdankt es sich ausschließlich den Bildintentionen seiner Produzenten. Vielmehr ist das Fotografieren eine Technologie, ein geistig körperlicher und technischer Prozess, in dem technische Apparatur, Bildproduktion und Bildwahrnehmung in einem historischen Wechselverhältnis stehen. Dabei verändern die technischen Medien die Wahrnehmung ebenso, wie neue Bildbedürfnisse die Technik der Bildproduktion und -verbreitung steuern.

Fotografinnen und Fotografen entwerfen die fotografischen Bilder, bestimmen Themen und Bildinhalte, und sie können technische Abläufe nach dem Stand der Technik für Bildgestaltungen nutzen. Andererseits lässt sich die technische Seite der Bildproduktion aufgrund dieses komplexen Zusammenhangs nicht vollständig unter Kontrolle bringen, wodurch immer auch Zufälliges ins Bild gerät, z.B. können Selbstdarstellungsstrategien der Abgebildeten die Intentionen stören. Fotografinnen und Fotografen haben gelernt damit umzugehen, während sie sich zum einen bemühen, die fotografischen Mittel für ihre Zwecke, zur Gestaltung einer gewünschten Bildaussage zu nutzen, beherrschen sie zum anderen die Wirkungen des Zufälligen dadurch, dass ungewollte Bildaussagen nachträglich als eigene autorisiert oder eben verworfen werden. Je nachdem kann Fotografieren sowohl als performativer Akt¹ beschrieben werden als auch als ein wesentlich reflexiver. Diese Reflexivität ist zunehmend gebunden an Selektivität, die einen Wesenszug des Fotografischen ausmacht. Bei der fotografischen Bildproduktion finden Auswahlprozesse in vielfältiger Weise und auf vielen Ebenen statt.

Eine endgültige Bedeutungszuschreibung ist allerdings mit den Entscheidungen der Fotograf/inn/en nicht verbunden, vielmehr bleibt das fotografische Bild aufgrund der ihm wesenseigenen Vieldeutigkeit prinzipiell offen für neue und weitere Auslegungen.

Die relative Ausführlichkeit, mit der im Folgenden die naturwissenschaftlichen Grundlagen und technischen Abläufe² ausgebreitet werden, mag im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Arbeit irritieren. Doch dafür gibt es gute Gründe: Die naturwissenschaftlich-technischen Bedingungen des Fotografierens sollen deutlich werden und nicht nur angedeutet werden. Des Weiteren geht es darum zu zeigen, dass es keinen Automatis-

1 Zu den erziehungswissenschaftlichen Perspektiven des Performativen vgl. vor allem Wulf/Zirfas 2001 und Gebauer 2001.

2 Die Darstellung der naturwissenschaftlich-technischen Grundlagen des Fotografierens folgt Grundlagentexten der Fotoliteratur, Freier 1997; Hedgecoe 1997; Adams 1998a, b; 2000 und der Fototheorie, vor allem in Kemp 1999c und Amelunxen 2000.

mus der Kamera gibt, der über die Bilder entscheidet, sondern dass die Selektions- und Eingriffsmöglichkeiten der Fotograf/inn/en theoretisch unendlich groß sind, auch wenn sie praktisch nicht von allen, die fotografieren, in gleicher Weise genutzt werden. Außerdem soll der Prozesscharakter der fotografischen Bildproduktion betont werden, da Fotografieren allzu häufig mit dem Moment des Aufnehmens gleichgesetzt wird. Tatsächlich handelt es sich um eine zeitlich gestufte Bildproduktion, in der körperliche und geistig konzeptionelle Aktivitäten und naturwissenschaftlich technische Voraussetzungen zu einem Verfahren verwoben sind.

Die Mittel, die Fotograf/inn/en zur Herstellung fotografischer Bilder zur Verfügung stehen und die sie je nach Anliegen und handwerklichem Vermögen nutzen, sind: das Arrangieren der fotografischen Szene, die Manipulation der technischen Apparatur, die nachträgliche Bearbeitung, Auswahl, Arrangement der Bilder und Wahl oder Schaffen eines Verwendungskontextes. Diese vielfältigen Aktionen der Fotografinnen und Fotografen hinterlassen im Bild Spuren, die Rückschlüsse auf ihre ursprünglichen Intentionen zulassen; diese zu rekonstruieren und zu interpretieren ist unter anderem Aufgabe der fotografischen Bildanalyse.

Der Prozess der fotografischen Bildproduktion lässt sich prinzipiell in drei Schritten beschreiben. Die erste Phase ist durch die Aufnahme des Bildes bestimmt (5.1), dazu gehören auch alle Vorbereitungen, die geistige Vorwegnahme des Bildes, die Wahl des eigenen Standortes und ebenso alle Entscheidungen zum Gebrauch der technischen Mittel. Entwicklung und Vergrößerung bestimmt die zweite Phase (5.2), ein Prozess, der eng an die technische Apparatur gebunden ist und dennoch vielfältige Möglichkeiten der Bildgestaltung und Nachbearbeitung offen hält. Die eigentliche Bildproduktion ist zwar dann abgeschlossen, doch gibt es gute Gründe dafür, auch die nachträgliche Auswahl der Fotografien (5.3) als Gestaltungsmittel der Bildproduktion anzuerkennen, denn offensichtlich verlagert sich die Gestaltungsarbeit der modernen Fotograf/inn/en mehr und mehr von einer vorfotografischen konzeptionellen Phase hin zu einer kritischen Auswahl.

Das fotografische Prinzip: Grundsätzlich unterliegt die Produktion aller Fotografien gleichen naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, und prinzipiell durchläuft jede klassische Fotografie (also nicht die digitale) die gleichen Phasen bis zum fertigen, vom Produzenten akzeptierten Bild in ähnlicher Weise. Die Bemerkungen zum fotografischen Prinzip gehören also zum Vorsatz der nachfolgenden Betrachtungen zur Bildproduktion. Für den Vorgang der fotografischen Aufnahme ist die reale Existenz und die optische Wahrnehmbarkeit von Dingen und Ereignissen Voraussetzung. Weil die Gegenstände der realen Welt Licht teils absorbieren, teils reflektieren, sind sie visuell wahrnehmbar, die Strahlungen werden von der Netzhaut unseres Auges empfangen und registriert. Die Lichtwellen können außer von der Netzhaut auch von anderen lichtempfindlichen Stoffen registriert werden. Als optisch physikalisches Phänomen lässt sich das fotografische Prinzip am Beispiel der so genannten Lochkamera erklären. Sie besteht aus einem geschlossenen Kasten, der an der Vorderwand eine kleine Öffnung (Lochblende) hat und dessen Rückwand eine Mattscheibe (Schirm) ist. Stellt man einen hellen Gegenstand – selbst leuchtend oder beleuchtet – vor die Öffnung der Lochkamera, so ist er innen auf der Mattscheibe seitenverkehrt, auf dem Kopf stehend, abgebildet. Ähnlich wie das Auge registriert und bündelt auch die Lochkamera Lichtstrahlen. Modellhaft ist jeder beliebige Gegenstand, der Licht absendet, aus vielen

Leuchtpunkten zusammengesetzt vorstellbar. Ein schmales, divergierendes Lichtbündel je Leuchtpunkt tritt davon durch die Öffnung der Kamera ein und erzeugt auf der Projektionswand einen kleinen Lichtfleck. So erscheint theoretisch der Gegenstand Leuchtpunkt für Leuchtpunkt durch Lichtflecke abgebildet. In dieser modellhaften Vereinfachung entspricht jeder Leuchtpunkt des Gegenstandes immer genau einem Bildpunkt auf der Projektionswand. Vom Gegenstand ausgehendes Licht gelangt so an den Ort des Bildes und erzeugt dort ein optisches Bild. Dieses entspricht dem Gegenstand in Form, Farbe und Helligkeitsunterschieden, allerdings erscheint es zweidimensional sowie vertikal und horizontal um 180 Grad gedreht. Die Größe des Bildes hängt dabei ab von der Größe des Gegenstandes und vom Abstand des Gegenstandes von dem Loch und vom Loch zur Projektionswand.

Auge und Kamera: Ähnlichkeiten der technischen Apparatur zum Aufbau und Lichtsystem des Auges haben dazu geführt, das Fotografieren mit dem menschlichen Sehen gleich zu setzen. Doch sind die Unterschiede ebenso groß wie die Gemeinsamkeiten, denn das Auge registriert nicht nur, sondern es nimmt aktiv wahr. Das Sehen ist ein sukzessiver Prozess, bei dem die Augen – und zwar bei gesunden Menschen nicht nur eins, sondern beide – in ständiger Bewegung das zu Erschauende ertasten. Die Reize werden weitergeleitet, und im ständigen Abgleich zu bereits gespeicherten und nicht nur visuellen Erfahrungen³ wird der bildliche Eindruck hergestellt. Mit dem Sehen geht also immer auch ein Erkennen und Deuten einher. Das visuelle Wahrnehmungssystem des Menschen ist Teil eines kognitiven interpretierenden Systems, die Kamera hingegen ein passiver, einäugiger Empfänger, der unter bestimmten Bedingungen und nach optischen Gesetzmäßigkeiten Lichtverteilungen aufzeichnen und in einem fotografischen Bild materialisieren kann.

Fotografie und Realität: Tatsächlich gibt es eine bemerkenswerte Verbindung des fotografischen Bildes zur Realität – die schmalen Lichtbündel, die von den Gegenständen ausgehend in die Kamera eingehen, sind Emanation des Realen und das optische Bild ist somit Zeugnis dieser Verbindung. Das sind die gesetzmäßigen Grundlagen für diesen offensichtlichen Bezug der Fotografie zur Realität, dennoch schafft die Fotografie nicht Abbilder der objektiven Realität, wie zuweilen angenommen, der Bezug zur Realität besteht nicht zu ihr als solcher, sondern über „den Filter einer kulturspezifischen Konstruktion“ (Calabrese 1987, S. 31). Damit ist sowohl das gesamte technologische Verfahren des Fotografierens, in welchem optische mit anderen physikalischen und chemischen Gesetzmäßigkeiten koordiniert werden, gemeint,⁴ als auch der ganze Komplex kulturalanthropologischer Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen in ihrer historischen Veränderlichkeit, die der Fotografie als einem gesellschaftlichen Phänomen zugrunde liegen. Zwar bleibt das geschaffene Abbild auf die beschriebene Weise mit der Realität verbunden, aber das Fotografieren schafft auch eine neue, es „sind Bruchstücke, die aus Raum und Zeit herausgelöst werden in den Formen und mit den Mitteln der Fotografie“ (Finsler 1991, S. 291).

3 Das Vorwissen, auf das sich diese Interpretationsprozesse stützen, speist sich aus unterschiedlichen Quellen, Wolf Singer (2004) verweist darauf, dass hier auch evolutionäre Prozesse von Bedeutung sind, dazu auch Stafford 2004.

4 Dazu auch Waibl 1987a, S. 3-12.

5.1 Entwurf des Bildes, Wahl des Standortes, der technischen Mittel und des Aufnahmezeitpunktes

Eine fotografische Aufnahme setzt mehr voraus, als nur den Auslöser der Kamera zu drücken. Zuvor entscheidet die Fotografin oder der Fotograf über das zu fotografierende Motiv, den eigenen Standort, Ausschnitt, Aufnahmewinkel und Aufnahmepunkt und über technische Mittel. Dieser Teil der Bildproduktion wird zuweilen als vorfotografisch bezeichnet oder auch als „Prä-Visualisierung“.⁵ In dieser Phase wird das fotografische Bild entworfen, das Motiv selektiert. Die konzeptionellen Überlegungen können unter Umständen akribisch ausformuliert sein, vielleicht sogar schon als Skizze vorliegen, bevor das Foto gemacht ist, z.B. bei Werbe- und künstlerischer Fotografie. Konzeptionell arbeiten Fotograf/inn/en aber auch, wenn sie den eigenen Standort, Aufnahmewinkel usw. für eine bestimmte Bildwirkung einsetzen und sogar noch dann, wenn sie sich blitzschnell für ein Motiv entscheiden und dann mit dem Sucher in die rechte Bildposition rücken.

Motivwahl: Die Auswahlkriterien für das fotografische Motiv sind unterschiedlich, sie hängen mit Sicherheit von persönlichen Interessen ab, aber z.B. auch von Auftraggebern oder Veröffentlichungszwecken. Andere Impulse für das Fotografieren sind Freude an der Form, am Fotografieren, Neugierde. Häufig wird ein Motiv gar nicht gesucht, dennoch gefunden, weil es Fotografinnen und Fotografen anspricht, weil es eben fotogen ist.⁶

Bildausschnitt: Haben Fotograf/inn/en sich für ein Motiv entschieden, schneiden sie es mithilfe des Sucherrechteckes aus, wobei sie sich in der Regel durch Drehen der Kamera wahlweise des Hoch- oder Querformates bedienen. Manche formen für die Vorstellung des Bildausschnittes ihre Hände zu einem Rechteck, Versiertere haben diese Schablone im Kopf. Mit deren Hilfe werden die Objekte gemäß der Bildvorstellung bzw. je nach Formempfinden innerhalb dieses Ausschnitts platziert. Zugleich selektieren die Fotograf/inn/en, störende Objekte werden, so weit es geht, ausgeschnitten. Die Geschwindigkeit, in der sich die Ausschnittwahl oft vollzieht, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie dennoch immer stattfindet.⁷ Gerade die schnelle Entscheidung garantiert vielen Fotograf/inn/en das ungetrübte Tätigsein des schöpferisch Unbewussten, ohne störende Eingriffe des Verstandes. Daneben gibt es die anderen Bilder, die bewusst und mit Mühe komponiert werden, manchmal sogar vorher skizziert werden oder bestimmten Konzepten folgen, dann dauert auch das Ausschneiden länger. Bei der Wahl des Ausschnittes handelt es sich immer um einen kreativen Gestaltungsprozess, das Objekt wird, wie Aaron Siskind formulierte „seiner normalen Umgebung entrissen, seinen bekannten Nachbarn entfremdet und in neue Beziehungen gezwängt“ (1950/1999c, S. 71). Das heißt, mit der Begrenzung durch die Form des Ausschnittes ist ein neuer Raum, ein künstliches Bezugssystem

5 Der Fotograf Uelsmann bezeichnet diese Phase als Prä-Visualisierung im Gegensatz zur Post-Visualisierung, wozu er alle Bearbeitungsvorgänge nach der Aufnahme der Fotografie rechnet (1967/1999c, S. 150-154).

6 Der Begriff des Fotogenen verweist auf einen anderen wichtigen theoretischen Diskurs, der hier nur gestreift wird, bei Didi-Hubermann (1999) programmatisch im Titel „Was wir sehen blickt uns an“, vgl. dazu auch Kaja Silverman, die den Begriff „Blickregime“ (gaze) einführt und in der Auseinandersetzung mit Lacan und Flusser die Kategorien, nach denen wir schauen und angeschaut werden, als wesentlich fotografisch bestimmt (1997, S. 41f.).

7 Immer existiere eine „Regie“ des Fotos, auch wenn offensichtlich Momentaufnahmen oder „gewollt-zufällige“ Bilder aufgenommen würden (Calabrese 1987 S. 32).

geschaffen, in dem andere Zusammenhänge der darin sichtbaren Elemente untereinander geschaffen werden als in der Realität. Diese Zusammenhänge werden nicht nur durch die Stellung der Objekte zueinander hergestellt, sondern auch durch Fokussierung auf bestimmte Bildbereiche, durch die Gliederung des Raumes in Schärfe und Unschärfebereiche, in Hell-Dunkelbereiche, Farbkontraste und durch dominante Bildlinien. Durch die neuen Beziehungen erhalten die Bildelemente andere Bedeutungen, sie sind verwandelt. Das Ausschneiden aus der vorgefundenen Realität mittels eines vorgestellten Rechteckes ist sowohl Auswahl als auch Bildentwurf im Format des Ausschnittes. Bei herkömmlichen Fotografien, die klassischen Bildkompositionen folgen, verhalten sich daher die Grenzlinien des gewählten Ausschnitts, also die Ausschnittlinien, zu den innerhalb des Ausschnittes sichtbaren Objekten wie ein Bildrahmen zu den Elementen des Bildes und umgekehrt. Mit anderen Worten – die Ausschnittsränder fungieren gleichzeitig als Bildrahmen. Dieser betont Geschlossenheit und die kompositorische Eigenständigkeit des fotografischen Bildes, denn innerhalb des Rahmens beziehen sich die Bildelemente, Gegenstände, Formen und Linien aufeinander, zumeist mit einem ausgewiesenen Bildzentrum. Fototypisch ist allerdings ebenso, gerade nicht Eigenständigkeit und Geschlossenheit des fotografischen Bildes zu betonen, sondern seinen Fragmentcharakter, das Offene, das Ausschnitthafte und Zufällige; dann übernehmen die Ausschnittlinien keine Rahmungsfunktion, sondern verweisen als Grenzlinien auf etwas, das außerhalb des fotografischen Bildes weitergeht.

In jedem Fall gilt, dass die wesentlichsten Bildbezüge, z.B. zwischen dominanten Linien und Hauptmotiv, Horizontlagen, Bildmittelpunkt und Fluchtpunkt, im Entwurf des Fotos vor der Aufnahme bereits festgelegt sind. Allerdings lassen sich alle Bildbezüge des fotografischen Bildes und ihre Wirkung auf die Betrachter/innen selbst bei großer Meisterschaft nicht vollständig vorher planen, es gibt zu viele Möglichkeiten des Entstehens neuer Flächen, Linien und Zusammenhänge bei der Übertragung in die Zweidimensionalität, in Grautöne und Farbtöne, durch die Körnigkeit des Films und des Fotopapiers.

Aufnahmewinkel: Der Aufnahmewinkel entscheidet über die Größe und Beschaffenheit des Bildausschnittes. Die Wahl des Aufnahmewinkels ist eng an die technischen Voraussetzungen des Fotografierens gebunden, der Winkel ändert sich mit der Brennweite des Objektivs. Große Brennweiten erzeugen kleine Ausschnitte, scheinen das Objekt heranzuziehen, mit kleinen Brennweiten werden große Bildausschnitte festgelegt. Z.B. nutzen professionell arbeitende Fotograf/inn/en bei Aufnahmen vom Unterricht in der Schule häufig Weitwinkelobjektive, weil sie große Ausschnitte zeigen möchten, aber wegen der Begrenzungen der Klassenzimmer nicht weiter weggehen können. Der Eindruck räumlicher Tiefe ist bei Weitwinkelobjektiven mit kleinen Brennweiten sehr stark, die Aufnahmen mit dem Teleobjektiv hingegen scheinen den Raum zusammenzudrängen, die Motive wirken flächiger. Je nachdem werden die Fotograf/inn/en dann kurze Brennweiten benutzen, wenn sie räumliche Trennungen von hintereinander stehenden Gegenständen oder Personen, also räumliche Konstellationen, betonen wollen. Wollen sie hingegen die Verbundenheit der Objekte akzentuieren, setzen sie ein Teleobjektiv mit großer Brennweite ein.

Standortwahl: Der Standort, von dem aus die Fotograf/inn/en fotografieren, ist veränderbar. Sie können an das fotografische Objekt näher herangehen oder sich entfernen, sie können von links oder rechts fotografieren; in Fotoratgebern wird häufig empfohlen, es regelrecht zu umkreisen. Ebenso können sie mit einem sich bewegenden Objekt mitgehen oder die Kamera mitbewegen. Der Standort kann auch nach oben oder unten verschoben werden. Üblich ist das Fotografieren etwa in Augenhöhe, aber auch in der Hocke oder von einem leicht erhöhten Standpunkt. Mit stärkeren Verlagerungen des Standpunktes nach oben oder unten (Vogel- und Froschperspektive) können dramatische Bildwirkungen erreicht werden, diese Perspektiven wurden durch die experimentelle Fotografie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts medienwirksam eingeführt und gehören seitdem zum Repertoire fotografischer Ausdrucksmittel. Mit extremen fotografischen Perspektiven wurde z.B. Wladimir Rodtschenko (Lavrientiev 1995) in den 20er Jahren bekannt. Starke Untersichten setzte Leni Riefenstahl in den 30er Jahren in Deutschland zur Heroisierung der völkischen Idee und des Nationalsozialismus medienwirksam nicht nur in der Fotografie, sondern auch im Film ein.

Aufnahmemoment: Für Cartier-Bresson bestand „Fotografie im gleichzeitigen blitzschnellen Erkennen der inneren Bedeutung einer Tatsache einerseits und auf der anderen Seite des strengen rückhaltlosen Aufbaus der optisch erfassbaren Formenwelt, die jene Tatsache zum Ausdruck bringt“ (1952/1999c, S. 82). Er weist damit dem Moment des Auslösens einer Aufnahme eine entscheidende Bedeutung zu: Es ginge beim Fotografieren nicht um den Aufnahmемoment schlechthin, sondern um den „Richtigen“, den „entscheidenden Augenblick“ (S. 78). Der fotografische Moment ist mit dem menschlichen Augenblick nicht identisch, weil sich in diesem Bewegungen abspielen, jener ist starr. Der richtige Aufnahmемoment bezeichnet eine besondere Qualität des Fotografischen, die dann erreicht ist, wenn der fotografisch erfasste Moment dem tatsächlich erfahrenen Augenblick, der die Bedeutung einer Situation erfassen kann, nahe kommt. Im Zusammenspiel der Bildelemente, der Komposition und dem gewählten Bewegungssegment ist dann sowohl der vorhergehende als auch der nachfolgende Moment in einer solchen Spannung enthalten, die dem Bild eine besondere innere Kohärenz und Bedeutung verleiht.

Die Entstehungsgeschichte einer weltberühmten Fotografie kann die Bedeutung des Aufnahmемomentes an dieser Stelle erläutern: Im August 1961 wartete der Volontär-Fotograf Peter Leibing zwei Stunden mit der eingestellten (Blende, Verschlusszeit, Entfernung) Kamera am gerade errichteten Stacheldrahtzaun in Berlin. Er wie auch andere Passanten beobachteten die Situation hinter dem Zaun auf der Ostberliner Seite. Peter Leibing ahnte damals, dass irgendetwas passieren würde, die allgemeine Nervosität hinter dem Stacheldrahtzaun war zu offensichtlich. Plötzlich rannte ein junger DDR-Soldat los und setzte zum Sprung über den Zaun an, wobei er sich seiner Waffe entledigte. Der Fotograf drückte genau in jenem Moment auf den Auslöser, so entstand ein einziges, aber das wohl berühmteste Foto der Zeit des Mauerbaus, in dem sich die Ängste, die Bewegungen, die Hoffnungen dieser Zeit zum Sinnbild des „Sprungs“ in die Freiheit verdichtet hatten (Berliner Zeitung vom 13.8.1999).

Für sich schnell bewegende Objekte gibt es grundsätzlich die Möglichkeit, durch sehr kurze Belichtungszeiten einen Moment der Bewegung „einzufrieren“ oder durch die Wahl

längerer Belichtungszeiten, analog zur Bewegungsdauer, Spuren der Bewegung aufzuzeichnen. Dabei dehnt sich das bewegte Objekt im Foto aus, und seine Konturen lösen sich auf. Die dritte Möglichkeit der Bewegungsdarstellung ist das Mitbewegen der Kamera, wodurch das sich bewegende Objekt scharf dargestellt werden kann, während seine Umgebung verwischt. Darüber kann ein hoher Grad an Identifikation mit der Bewegung geschaffen werden, denn der spätere Betrachter nimmt das Bild genauso wahr, als hätte er sich selbst mit dem Objekt bewegt.

Der Aufnahmemoment ist zwar für jede Fotografie bedeutsam, für die Gestaltung der Bildaussage jedoch nicht immer gleichermaßen wichtig. Statische Fotomotive oder wenig veränderliche fotografische Motive wie Landschaften oder auch das Posieren von Menschen, wie es beispielsweise bei den Aufnahmen von Schulklassen üblich war und ist, verlangen keine besonderen Überlegungen hinsichtlich des Aufnahmemomentes. Das trifft auch für sehr langsame Bewegungen oder reine Landschaftsaufnahmen zu.

Inszenierungen der fotografischen Situation: Konsequenter ist, bereits das Arrangieren der fotografischen Objekte durch die Wahl des Ausschnittes und des Standortes unter den Begriff der Inszenierung zu fassen; nach Roland Barthes impliziert die Fotografie grundsätzlich ein „gewisses Herrichten der Szene (Umrahmung, Beschränkung, Einebnung)“ (1999c, S. 142). Inszenierung meint im folgenden jedoch weitergehende Manipulationen der fotografischen Situation, eine, die diese stark verändert, manchmal dadurch sogar erst schafft. Gemeint sind nicht die Selbstinszenierungen der Akteure im Moment des Fotografierens, sondern Eingriffe durch Fotografinnen und Fotografen zur Herbeiführung intendierter Bildaussagen. Das geschieht in der Praxis relativ häufig: Personen sollen sich für das Foto an einem bestimmten Ort aufstellen, bei Porträts legen die Fotograf/inn/en fest, wohin man schauen soll, auch die Aufforderung zum Lächeln ist ein solcher Eingriff. Über die Art der Inszenierungen definieren sich ganze Fotogenres, z.B. Hochzeitsfotografie oder auch Klassenfotografien mit ganz bestimmten Aufstell- und Verhaltensritualen, auch die künstlerische Fotografie arbeitet mit Inszenierungen.⁸ Für das Fotografieren kleinerer Kinder sind Aufmerksamkeitssignale wie „Da kommt das Vögelchen“ bekannt. Während aber die Inszenierungen bei der Genrefotografie Vorschriften folgen, die dem Betrachter im Großen und Ganzen bekannt sind, gibt es andere, die eine „natürliche“, vorgefundene Situation simulieren, den Betrachter also täuschen sollen. Es gibt viele Möglichkeiten, eine Situation zu inszenieren, letztlich läuft es immer auf ein „So-Tun-als-ob“ hinaus. Die Personenfotografie nutzt dabei die Tatsache, dass der menschliche Ausdruck, herausgelöst aus dem kommunikativen Kontext, in dem er entsteht, ebenso vieldeutig ist wie die Fotografie selbst, sodass er in einem anderen Kontext auch anders gedeutet werden kann.

Technische Voraussetzungen: Die Fotograf/inn/en haben jedoch, bevor sie auf den Auslöser drücken, nicht nur inhaltliche und formale Entscheidungen zu treffen, sondern auch die technischen Mittel, die für die Bildgestaltung folgenreich sind, zu wählen. Sie entscheiden also nicht nur über das Motiv, das sie aufnehmen wollen, über Perspektive und Aufnahme-

⁸ Künstler/innen wie Cindy Sherman, Jeff Wall, Eileen Cowin u. a. arbeiten konzeptionell mit fotografischen Inszenierungen, vgl. dazu Walter 2002.

moment, sondern auch über Kamera und Bildformat, das Objektiv und Filmart, Beleuchtung der Szenerie. Damit sind auch wichtige Vorentscheidungen über den Bildausschnitt (von der Totalen bis zum Detail), die Körnigkeit und Farbe des Films, das Negativformat, Brennweite, Schärfenbereich, über Diapositiv oder Negativ gefallen. Allerdings betreffen sie nur die erste Phase der technischen Produktion eines Fotos, die Phase der Aufnahme.

Wie an anderer Stelle bereits hervorgehoben, unterscheiden sich die Fotograf/inn/en bei der Nutzung der technischen Möglichkeiten zur Gestaltung von Fotografien stark je nach Status und Selbstverständnis. Knipsern reicht zumeist fotografisches Grundwissen, oder sie verlassen sich vollständig auf die Automatik der modernen Kameras – die Entwicklung der Negative und Vergrößerung geben sie ganz aus der Hand. Berufsfotografen, auch ambitionierte Amateur- und Künstlerfotografen hingegen bemühen sich, die technischen Bedingungen der Fotografie für die von ihnen intendierten Bildaussagen zu nutzen. Deshalb bevorzugen sie häufig Kameras mit Möglichkeiten der manuellen Einstellung, einige entwickeln ihre Fotos selbst.

5.2 Chemische Entwicklung, Vergrößerung und Nachbearbeitung

Die zweite Phase der Produktion einer Fotografie betrifft zunächst die Entwicklung und Fixierung des optischen Bildes, das ja nach dem Aufnehmen nur latent vorhanden ist, danach bei Negativaufnahmen auch Vergrößerung, Entwicklung und Fixierung der Papierabzüge. Der Fotoentwicklung liegen neben physikalisch-optischen vor allem chemische Gesetzmäßigkeiten zugrunde. Sowohl der Film als auch das Fotopapier sind mit einem lichtempfindlichen Material beschichtet. In dieser zweiten Phase, die sich vor allem in der Dunkelkammer vollzieht, ist wiederum ein Eingreifen in die Bildproduktion möglich, vorausgesetzt, man übernimmt das Entwickeln selbst. Dann ist das Fotolabor für die Herstellung einer Fotografie ein ebensolches technisches Hilfsmittel wie die Kamera. Doch nutzen diese Möglichkeit der Einflussnahme auf die Bildgestaltung vergleichsweise wenige, vor allem ambitionierte Amateure, Berufsfotografen und Künstler. Die Masse der Fotograf/inn/en überlassen Entwicklung und Abzüge Großlaboren, die die Entwicklung von Fotografien durch Standardisierung von Filmformaten, Chemikalien, Papiergrößen, -typen und -oberflächen und den Einsatz von Maschinen weitgehend automatisiert haben und daher preiswert und Zeit sparend arbeiten. Bei der digitalen Fotografie ist die nachträgliche Bearbeitung des Bildes mit Bildbearbeitungsprogrammen problemlos möglich und üblich. Diese Möglichkeit ist hochwillkommen und scheint neben vielen anderen Vorzügen ein Grund zu sein, die der digitalen Fotografie in den letzten Jahren im Amateurbereich zum Durchbruch verholfen hat.

Während sich also bei der analogen Fotografie die meisten über die Entwicklung ihrer Bilder kaum Gedanken machen, ist die Dunkelkammer für andere ein „Labor für visuelle Forschung“, ein „Ort der Entdeckungen, der Beobachtungen und der Meditation“ (Uelsmann 1967/1999c, S. 152). Für die Bildanalyse muss diese faszinierende Möglichkeit der Bildgestaltung nach der Aufnahme vor allem für professionelle und künstlerisch tätige sowie für Amateurfotografen und -fotografinnen in den Blick genommen werden. Sie lässt bei der Interpretation von Fotografien in besonderem Maße Rückschlüsse auf den intentionalen Gehalt, auf die willentliche Gestaltung des Bildes zu, denn in der Dunkelkammer

wird mit Bedacht gestaltet, das Spontane und Zufällige des Aufnahmемomentes wird reflektiert.

5.3 Auswählen und Bewerten

Während nur ein relativ kleiner Teil der Fotograf/inn/en (hauptsächlich in der Presse- und Werbefotografie) selbst entwickelt und das fotografische Bild nachträglich bearbeitet, ist jedoch die Praxis des Auswählens allen gemein. Sie ist in ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion des gemeinten Bildsinnes in der fotografischen Bildanalyse kaum zu unterschätzen, da die Auswahl einer Fotografie immer mit einer externen Bedeutungszuschreibung durch den, der auswählt, verbunden ist. Die Fotografien, die uns über Familienalben, in Zeitschriften und Büchern zugänglich sind, haben in der Regel mehrere Auswahlverfahren durchlaufen. Die erste Auswahl treffen in der Regel die Fotograf/inn/en selbst gleich nach Fertigstellung des Fotos, indem sie es betrachten und für ihre Zwecke als passend akzeptieren oder verwerfen. Akzeptanz und Auswahlkriterien können je nach Fotogenre, Professionsgrad und Selbstverständnis der Fotograf/inn/en recht unterschiedlich sein.

Knipsenfotograf/inn/en entscheiden häufig spontan und ohne lange nachzudenken nach den Kriterien: gefällt oder gefällt nicht. Die nach ihrer Auffassung nicht gelungenen Fotos werden gleich im Laden zurückgegeben oder weggeworfen.⁹ Sie gestalten wenig, nutzen Voreinstellungen und Automaten der Kamera und automatisierte Laborentwicklungen. Ihre fotografischen Bilder sind insofern hoch konventionell, als Knipsenfotograf/inn/en in der Regel möchten, dass das, was ihnen wichtig ist, möglichst prominent im Bild erscheint. Sie möchten sich erinnern, dafür reicht zuweilen sogar ein verschwommenes Detail.

Künstler hingegen lassen sich gern überraschen, Wiedererkennbarkeit der fotografischen Situation ist für sie kein starres Bewertungskriterium, denn sie erkennen die künstlerische Idee auch im zufällig entstandenen Foto. Doch auch bei den Künstlern hat sich „die Suche nach Information, Überraschung, unerwarteter Gestalt ... von der Behandlung der Kamera zum Betrachten der Fotos verschoben“ (Vilém Flusser zitiert nach Kaufhold 1987, S.55). Fotos müssen gar erst „kritisch angeschaut werden, um gegenwärtig und wirklich zu werden“ (S. 56). Die Selektion ist so auch künstlerisches Gestaltungsmittel.

Berufsfotograf/inn/en wie z.B. Fotoreporter fotografieren durchgehend mehr als Knipsen und Amateure und wählen aus einer größeren Anzahl von Arbeiten das Brauchbare aus. Die Bedeutung des Selektierens nimmt mit der Zahl der Aufnahmen zu und die steigt zunächst mit den erweiterten materiell-technischen Ressourcen. Dass früher der Schwerpunkt beim Fotografieren eher auf der gestalterisch konzeptionellen Seite lag, hat auch mit den im Vergleich zu heute eingeschränkten materiellen Möglichkeiten zu tun. Ist Fotomaterial im Überfluss vorhanden und erschwinglich, kann ohne komplizierte Vorüberlegungen fotografiert werden im Vertrauen darauf, dass dann bestimmt das richtige Foto dabei ist. Fotograf/inn/en wählen zumindest zweifach aus, einmal mit dem Sucher, das andere Mal dann, „wenn wir uns angesichts der entwickelten und fixierten Bilder von denjenigen

9 Natürlich landen auch Fotografien im privaten Foto-Karton, die Knipsen als nicht so gelungen einstufen, denn ihre Auswahl folgt keinen festgelegten Qualitätskriterien, daher sortieren sie auch nicht so konsequent aus. Die Grenze der Akzeptanz scheint bei ihnen auf jeden Fall dort überschritten, wo nicht mehr zu erkennen ist, was fotografiert werden sollte, formal ästhetische Experimente liegen den Knipsen in der Regel fern, auch wenn ihre Fotografien das manchmal vermuten lassen.

trennen müssen, die zwar genauso wahrheitsgetreu, in ihrer Wirkung aber weniger stark sind“ (Cartier-Bresson 1952/1999c, S. 79). Der Auswahl kommt in diesem Falle auch die Funktion der Qualitätssicherung zu. Der Fotohistoriker Enno Kaufhold erkennt diesen Prozess als einen, der den modernen technischen Medien wesentlich ist: „Das Sondieren und Auswählen von Qualität, die Suche nach dem Einzelwerk inmitten eines zahlenstarken Angebotes, müssen als ein Wesensmerkmal der neuen technischen Medien angesehen werden“ (1987, S. 55).

Im Zeitalter der digitalen Bilder und unter dem Druck der Wirtschaftlichkeit und Effektivität ändert sich das Auswahlverhalten der Bildjournalisten derzeit dramatisch. Während sie noch vor Jahren über große ad hoc fotografierte Bestände verfügten, um geeignete Fotos für viele Themen und Ereignisse bereitstellen zu können, wird tendenziell immer öfter vor Ort und nach Displayansicht entschieden, was brauchbar erscheint, das andere sofort gelöscht, denn die Archivierung von Fotografien ist zeitraubend und teuer (Fischmann 2000, S. 14). Diese Entwicklung spielt allerdings für die den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden erziehungswissenschaftlich relevanten Fotografien noch keine Rolle. In der Regel liefern hier die Verwendungszusammenhänge, aus denen die Fotografien stammen, ausreichend Hinweise auf Akzeptanz und Auswahl. Fotografien aus Fotoalben oder Wettbewerbsfotos, die Fotografien einer Klassenchronik oder aus der Zeitung können als durch ihre Produzenten oder durch die späteren Verwender als ausdrücklich legitimiert gelten. Gerade die Veröffentlichungen oder Verwendungen von Fotografien in einer Schulchronik liefern Hinweise auf weitere externe Auswahlkriterien (etwa von Bildredakteuren, Lehrern, Zensurinstanzen), die mit den Kriterien der Fotograf/inn/en nicht übereinstimmen müssen.

6 Die Fotografie als soziale Praxis – Funktionen und Verwendungen

Fotografien sind allgegenwärtig, in beinahe allen Lebensbereichen präsent, und es gibt wenige Menschen, die nicht selbst fotografieren – wenigstens gelegentlich. Allerdings können Fotografien ganz verschiedene Sphären des menschlichen Lebens und des Weltbezuges repräsentieren, ihr Aussagegehalt differiert dabei beträchtlich, sodass eine Unterscheidung nach Funktion und Verwendung eine notwendige Voraussetzung des quellenkritischen Umgangs mit Fotografien darstellt. Ähnlich wie bei der Analyse von schriftlichen Quellen haben wir es bei den Fotografien mit unterschiedlichen Quellensorten zu tun, deren Spezifik es jeweils zu beachten gilt.

Die folgenden Systematisierungen zur Unterscheidung nach fotografischen Quellensorten basieren auf den während der projektbezogenen Untersuchungen gemachten Erfahrungen und Überlegungen der Autorinnen. Eine der grundsätzlichen Unterscheidungen ist jene nach dem fotografischen Selbstverständnis der Fotografinnen und Fotografen, nach ihrer Ausbildung und dem prinzipiellen Gebrauch, den sie selbst von der Fotografie machen; dadurch teilt sich das Gesamtgebiet der Fotografie in professionelle und Amateur-Fotografie. Eine weitere Unterscheidung findet statt nach der Funktion der Fotografie – in öffentliche, halb öffentliche oder private Fotografie. Die dritte, für die Konstituierung der Quellenart wichtige Unterscheidung ist die nach der Überlieferung in primären oder sekundären Verwendungen. Beim Begriffsgebrauch sollte man berücksichtigen, dass Bezeichnungen wie Amateurfotografie, Berufsfotografie oder Pressefotografie historisch gewachsene sind.¹ Diese sind nicht zu lösen vom Stand der Technik, von der Entwicklung und Zwecksetzung der Massenmedien in politischen Systemen, von marktwirtschaftlichen Bedingungen und generell von der herrschenden visuellen Kultur. So problematisch Typisierungen des fotografischen Materials daher auch sind, für das methodische Vorgehen sind sie unabdingbar.

Im Folgenden sollen Spezifika jener fotografischen Quellensorten aufgezeigt werden, die für sozial- und insbesondere erziehungswissenschaftliche Themenstellungen im weitesten Sinne relevant sind. Es ist weder beabsichtigt, das gesamte Gebiet der Fotografie zu erfassen, noch die technischen und kulturellen Voraussetzungen der fotografischen Praxis im Einzelnen zu klären, das bleibt der Beschreibung des konkreten Untersuchungsmaterials vorbehalten.

Wir verzichten auch bewusst auf jene fotografischen Bereiche, im weiteren auch auf Fotogenres, die keinen unmittelbaren Bezug zum Pädagogischen haben wie die wissenschaftliche Fotografie, die technische Fotografie, die medizinische oder die Tier-, Pflanzen- und die reine Landschaftsfotografie. Da die Anwendungsbereiche nicht immer deutlich gegeneinander abgegrenzt sind, ist eine begriffsgenaue Trennung der fotografischen Quellensorten nicht möglich, auch gibt es Überschneidungen im Begriffsgebrauch, z.B.

¹ Zur wachsenden Verbreitung der Fotografie und der Ausdifferenzierung des modernen Fotomarktes nach dem Ersten Weltkrieg Gunther 1998.

Hobbyfotograf bzw. Amateurfotograf, Bildjournalist oder Fotojournalist bzw. Pressefotograf. Manche weibliche Formen wie Amateurfotografin oder Knipserin sind weniger gebräuchlich, obwohl die Fotografie künstlerisch und beruflich ein Feld ist, das von Frauen schon früh erschlossen wurde und in dem sie schnell erfolgreich waren.² Allerdings scheint im Amateurbereich die Fotografie, vor allem nach dem Eindruck, den Fotoratgeber vermitteln, bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein häufiger eine Domäne der Männer gewesen zu sein.

Bei der Unterscheidung in fotografische Quellensorten ist insbesondere mit einer Eigentümlichkeit der Fotografie zu rechnen, die der Komplexität und Vieldeutigkeit dieses Mediums geschuldet ist und bei schriftlichen Quellen in der Regel so nicht auftritt, das ist der vielfache Gebrauch ein und desselben Fotos in verschiedenen Anwendungsbereichen. So ist es gar nicht selten, dass Privatfotografien durch Publikationen zu öffentlichen Bildern werden, andererseits ist es auch üblich, öffentliche Fotografien privat zu verwenden. Der spezifische Aussagegehalt von fotografischen Quellensorten bemisst sich also nach ihrer Funktion, dem Status und Selbstverständnis der Fotografen und dem Verwendungskontext der Überlieferung.

Die folgende Systematisierung folgt hauptsächlich den sozialen Funktionen der Fotografie nach privat, öffentlich bzw. institutionsöffentlich (6.1, 6.2, 6.3) wohl wissend, dass unter anderer wissenschaftlicher Perspektive – z.B. der Fotogeschichte – auch andere Unterscheidungen – etwa nach Amateur- und Berufsfotografie – sinnvoll sind. Die hier gewählten systematischen Unterscheidungen implizieren jedoch die wichtige Frage nach der Verwendung und dem Verwendungskontext, deren Bedeutung für die Aussagekraft der Quelle im Anschluss ausführlich geklärt wird (6.4).

6.1 Die private Fotografie – Familien- und Freundschaftsfotografie

Unter dem Begriff Privatfotografie werden alle jene Fotografien gefasst, die ursprünglich im privaten Kontext ohne kommerzielle Interessen und ohne Auftrag entstanden sind. Für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen ist vor allem die Familien- und Freundschaftsfotografie interessant, die im weiten Sinne verwandtschaftliche und Freundesbeziehungen und persönlich bedeutsame Ereignisse und Aktivitäten thematisiert, dazu gehören auch Urlaubsfotografien und Fotografien aus dem persönlichen Arbeitsumfeld, aber nicht spezielle private fotografische Interessen wie erotische Fotografie, Natur- oder Tierfotos, Architektur-, Industrie- und Sportfotos ohne familialen bzw. pädagogischen Bezug, die wir außer acht lassen.

Die Familien- und Freundesfotografie ist eindeutig nicht ein bevorzugtes Feld des fotografischen Experiments, hier ist die Macht des Klischees relativ ungebrochen. Zu den Ursachen dieses Phänomens ist wenig geforscht worden, aber bereits Bourdieu verweist auf die kulturelle Bedeutung und die Traditionen der Repräsentationsformen in der Familienfotografie (Bourdieu 1999c, S. 182-192). Zumindest vermuten lässt sich, dass in diesem Bereich der Wunsch nach stabilen Strukturen und übersichtlichen Verhältnissen bildbestimmend wird. Über die Analyse und Interpretation sind – etwa bei gleich bleibenden Anordnungen

2 Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg etablierte sich in Deutschland das fotografische Gewerbe mit vielfältigen Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten für Frauen, einen Überblick gibt „Fotografieren hieß teilnehmen“, Katalog zur Ausstellung 1994 im Museum Folkwang Essen.

von Generationen im Bild zu verschiedenen historischen Zeiten – sowohl Rückschlüsse auf die Generationenfolge, Hierarchien und Differenzen zwischen alt und jung, groß und klein sowie auf den gesellschaftlichen Status der Generationen wie auf Beharrungskraft und Wandel dieser Positionen möglich. Allerdings sind dafür große Bildbestände erforderlich. Die notwendigen Typisierungen erfordern ausführliche Untersuchungen privater Bestände.

Die Privatfotografie wird vor allem von den Fotoamateuren bestimmt, aber auch Berufsfotografen und Künstler fotografieren privat. Die Amateure betreiben die Fotografie als Hobby, nicht zu Erwerbszwecken, auch nicht im Auftrag anderer, und sie verfügen auch nicht über eine professionelle Ausbildung. Zu unterscheiden sind hierbei jedoch die so genannten Knipser von den ambitionierten Amateuren.³ Während die einen (die Knipser) kaum über fotografische Kenntnisse verfügen und sich weitgehend auf die Automaten der Kameras verlassen, sind die anderen fotografisch versiert, gestalten und sortieren ihre Bilder nach ästhetischen Kriterien und bilden sich – zumeist autodidaktisch – weiter, ihre Ambitionen gehen oft auch über das rein Private hinaus.

Knipserfotograf/inn/en: Von den vermutlich mehreren hundert Millionen Aufnahmen, die täglich weltweit gemacht werden, stammen die meisten von Knipsern. Die Knipserfotografie ist also die am weitesten verbreitete fotografische Praxis, zugleich die wissenschaftlich am wenigsten erschlossene.

Timm Starl ist es zu danken, dass der Begriff des Knipsens nicht mehr abfällig zur Bezeichnung handwerklichen Unvermögens dient, sondern eine spezifische, lebensgeschichtlich ausgerichtete fotografische Praxis bezeichnet. In seiner umfassenden Darstellung zur Knipserfotografie (Starl 1995) macht er vor allem die biografische Ausrichtung des Knipsers deutlich, die dessen Bildarrangements bestimmt. Laut Starl hätten diese kein Interesse an der Veröffentlichung, sie fotografierten für sich, die Familie und den Freundeskreis, dabei käme es nicht in erster Linie darauf an, was die Bilder zeigen und wie sie es tun, auch nicht, von wem sie stammen, sondern Knipser ordneten die Bilder der Welt, wie sie sie sehen, zu einem Gefüge, in dem sie sich ohne weiteres wieder zu finden vermögen und in das sich auch die anderen von ihnen selbst gefertigten Bilder einfügen. Wichtig sei an diesen Bildern einzig, an welche Gegebenheiten sie erinnerten. „Welches Bild den Vorzug erhält, richtet sich nicht nach wie immer gearteten Gesichtspunkten, sondern nach dem Erinnerungswert der Aufnahme. Auch ein verwackelter Schnappschuss kann an ein besonders vergnügliches Erlebnis erinnern, das im Bild gar nicht deutlich erkennbar sein muss.“ (Starl 1995, S. 23) Wenn Knipser fotografieren, tun sie das in der Regel nicht mit der Absicht, ein fotografisches Anliegen zu vermitteln, sondern sie tun es, um sich später an das fotografierte Ereignis zu erinnern.

Knipser nutzen die sich bietenden technischen Möglichkeiten, um ihre Bildproduktion einfach und effektiv zu gestalten. Da die Technik der Kameras immer perfekter wird, sind auch immer mehr Knipser in der Lage, technisch einwandfreie Fotografien herzustellen. Während noch vor 20 Jahren die Knipser an den technischen Mängeln ihrer Bilder zu erkennen waren, ist dies heute nicht mehr ohne weiteres möglich. Damit wird ein generelles Problem bei der wissenschaftlichen Verwendung von Knipserfotografien deutlich – auch

3 Zum Unterschied von Knipsern und Amateuren und zur Geschichte der Knipserfotografie hauptsächlich Starl 1995, S. 12-24; weiterhin Bourdieu et al. 1983, S. 17 und Hacker 1974/1999c, S. 191-204; zur Geschichte der Knipserfotografie auch Schmid 1993.

die von Knipsern hergestellten fotografischen Bilder können beim Betrachter eine starke ästhetische Wirkung entfalten, ohne dass die Fotograf/in selbst daran bewussten Anteil hatte. Die formal ästhetischen Gründe für die Wirkung beim Betrachter, das Zusammenspiel von Figurelementen, Farbe und Linien kann zwar analytisch erfasst und die Bildwirkung auf den Betrachter bezogen auch interpretiert werden – doch kann weder vom Thema noch von der Bildgestaltung ohne weiteres auf Intentionen der Fotograf/inn/en zurück geschlossen werden. Denn, so stellt Starl prinzipiell fest, „mit dem, was der Knipser fotografiert, wird das Terrain der individuellen Interessen abgesteckt, damit, wie er es fotografiert, macht sich der Einzelne gegenüber fremden Blicken unkenntlich.“ Auf diese Weise schütze sich das „Private vor den Übergriffen der Öffentlichkeit“ (1995, S.9).

Sind damit der Auswertung der Knipserbilder für die Rekonstruktion individueller Sichtweisen und lebensgeschichtlicher Zusammenhänge von vornherein Grenzen gesetzt, sind sie wegen der konstatierten Differenz zur öffentlichen Bildwelt ein wichtiger Indikator für die Wirksamkeit öffentlicher Ereignisse und Entwicklungen im privaten Bereich. Nicht wie, sondern dass überhaupt Bilder offizieller Ereignisse in die private Bildwelt Eingang finden, zeichnet diese als erinnerungswürdig, d.h. als bedeutsam für die eigene Biografie aus, daraus lassen sich für den pädagogischen Bereich interessante Gegenüberstellungen von öffentlicher Behauptung und privater Verarbeitung konstruieren. Auch lässt sich von dem weitgehend unbewussten Gebrauch der Formen und auch der fotografischen Schablonen (Klischees), die die Knipser nutzen, beispielsweise um ihre Familie zu fotografieren, auf verinnerlichte Wertvorstellungen rückschließen, etwa vom Kind, vom Aufwachen, von Geschlecht und vom Verhältnis der Generationen. Private Familienfotografien auf tradierte, über den Einzelfall hinausreichende standardisierte Bildthemen, -motive, -anordnungen und Stile hin zu untersuchen, könnte eines der sich hier vielfältig anbietenden Forschungsthemen sein. Ebenso sind Fotografien für eine intensive Interpretation der Präsentation von Geschlecht, Familie oder des Selbst aussagekräftige Quellen.⁴ Des Weiteren schafft gerade der Mangel an bewusster ästhetischer Gestaltung im Knipserfoto Freiräume für spontanen und zufälligen körperlichen Ausdruck, auch für Selbstinszenierungen der Abgebildeten,⁵ und ermöglicht das Studium wenig beachteter visueller (gestischer und mimischer) Anteile der interpersonalen Kommunikation.

Ambitionierte Amateurfotograf/inn/en: Neben einer fotografischen Grundbildung unterscheiden sie sich von den Knipserfotograf/inn/en vor allem durch die intentionale Gestaltung ihrer fotografischen Bilder, den gekonnten Einsatz der Technik, über die sie ein fotografisches Anliegen transportieren wollen. Sie zeichnet gleichermaßen ein gewisses Bestreben aus, ihre Fotografien publik zu machen, auszustellen oder zu Wettbewerben einzusenden. Ambitionierte Amateurfotograf/inn/en fertigen ihre Bilder oft nicht nur zum unmittelbaren privaten Gebrauch, sondern diese richten sich häufig ebenso an andere. Außerdem finden wir die ambitionierten Amateure in Vereinen bzw. in Fotozirkeln organisiert, ihre Kenntnisse erwerben sie aus der Fotoliteratur oder in entsprechenden Weiterbildungskursen. Gerade der Einfluss von Fotoliteratur, insbesondere von Fotoratgebern und -zeitschriften auf die Amateurfotografie ist nicht zu unterschätzen (Pilarczyk 2004b). Auf

4 Vgl. zur Privatfotografie als Quelle Hirsch 1997, 1999; Holland 1997, M. Rutschky 1988, K. Rutschky 1997.

5 Als Beispiel für geschlechtsspezifische Differenzierungen bei der körperlichen Selbstpräsentation auf Urteilsfotografien Maier 1991.

Anfrage kann wohl jeder von ihnen Fotoratgeber nennen, an denen sie sich bei der Aneignung der fotografischen Techniken und der Entwicklung des eigenen Stils orientierten. Ambitionierte Amateure sind oft so anspruchsvoll, erfahren und technisch versiert, dass sie sich durchaus mit professionellen Fotograf/inn/en messen können, weshalb auch zuweilen die Grenzen hin zur künstlerischen und dokumentarischen Fotografie verschwimmen. Der ihren Bildern zugrunde liegende intentionale Bildgehalt kann mit bildanalytischen Methoden erschlossen und interpretiert werden. Auffällig ist aber, dass gerade in der Familienfotografie und dort sogar von ansonsten professionell arbeitenden Fotografen weniger originäre ästhetische Lösungen gesucht werden, sondern auf konventionelle fotografische Formen oder gar Klischees zurückgegriffen wird, sodass in diesem Bereich ihre Bilder denen der Knipsenfotografie ähnlicher sind als in anderen Themenfeldern. Die Übernahme bereits bestehender Bildkonventionen kann als ein aktiver Prozess der Formung der eigenen Weltsicht, als ein Lern- und Bildungsprozess angesehen werden, der sich im nachahmenden Fotografieren, oft auch beim Entwickeln und beim Auswählen des Materials vollzieht. Außerdem sind diese Fotografien deshalb als Quelle erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen besonders aussagekräftig, da sie die individuelle Bedeutsamkeit gesellschaftlich virulenter pädagogischer Auffassungen anzeigen.

6.2 Die öffentliche Fotografie – künstlerische, Presse- und Werbe-Fotografie

Als öffentlich gelten Fotografien dann, wenn sie publiziert sind oder auf andere Weise, z.B. über eine Ausstellung, einem größeren Bevölkerungskreis zugänglich gemacht oder dafür vorgesehen waren. Allerdings ist bei den Untersuchungen die Differenz zu berücksichtigen, ob ein Foto tatsächlich seine öffentliche Wirksamkeit entfalten konnte oder im Bildarchiv verblieb. Für die Indexierung und Interpretation der öffentlichen Fotografie ist es ausschlaggebend, ob sie zu gewerblichen Zwecken oder gar im Auftrag einer Institution mit einem festgelegten Adressatenkreis gefertigt wurde oder allein den künstlerischen Vorstellungen des Bildautoren entsprach – je nachdem handelt es sich um Berufs- oder um Künstlerfotografie. Die öffentliche Fotografie ist das Feld der professionellen Fotograf/inn/en, sie unterscheiden sich von den Amateuren durch eine entsprechende Ausbildung und prinzipiell dadurch, dass sie die Fotografie beruflich, oft auch freiberuflich, nutzen; Berufs- und Fachverbände vertreten ihre Interessen. Die Ausbildungsgänge sind unterschiedlich, Künstlerfotograf/inn/en und Bildjournalisten studieren, allerdings an unterschiedlichen Fach- und Hochschulen, die Labor- und Atelierfotografie ist hingegen ein Lehrberuf.

Für sozialwissenschaftliche Untersuchungen im weitesten Sinn lohnend sind im öffentlichen Bereich vor allem Pressefotografie, Fotografien aus Buchpublikationen, Werbe-, Lifestyle- und Modelfotografien, auch einige der so genannten Sachfotografien (z.B. von Schulgebäuden) verschiedener Landesbildstellen. Da die öffentliche Fotografie Teil der öffentlichen Kommunikation ist, stellt sie eine spezifische Quelle dar, die die Untersuchung der Art der bildlichen Präsenz kultureller, politischer und pädagogischer Vorstellungen im gesellschaftlichen Raum ermöglicht, von denen u. a. Rückschlüsse auf die öffentliche Verbreitung und den öffentlichen Diskurs pädagogischer Auffassungen gezogen werden können.

Pressefotografie: Das Spezifische des Bildjournalismus ist seine besondere Beziehung zur Wirklichkeit. So soll das Interesse, das beim Rezipienten durch das Foto stimuliert werden soll, eigentlich das an der abgebildeten Wirklichkeit sein. Dies gilt in vollem Maße allerdings nur für den westlichen, investigativen Bildjournalismus, der sich auf ein bürgerliches Verständnis gründet, welches sich in der Weimarer Zeit entfaltet, am Ideal der Pressefreiheit orientiert ist und sich ansonsten nach den Gesetzen des Marktes verhält.⁶ Historische Untersuchungen, die Pressefotografien aus dem Nationalsozialismus und der DDR verwenden, müssen jedoch ganz andere Funktionsbestimmungen des Fotojournalismus zugrunde legen. Hier ging es nicht um die „Verwendung der Fotografie zur Dokumentierung von Ereignissen und ihre Verbreitung“ (Boltanski 1983, S. 137), sondern im Nationalsozialismus um die Propagierung einer völkischen Idee⁷, in der DDR eher um parteiliche Darstellung und Berichterstattung, die insgesamt eine fiktive Welt vorführten und die sozialistische Wirklichkeit schönten.⁸ Einen enthüllenden Journalismus gab es in der DDR dann, wenn propagandistisch wirksam mit der nationalsozialistischen Vergangenheit abgerechnet und das kapitalistische System als inhuman entlarvt werden konnte. Aufgrund ihres inszenatorischen und propagandistischen Charakters ist die DDR-Pressefotografie insgesamt der Werbefotografie ähnlicher (wenn auch bei weitem nicht so erfolgreich) als einem investigativen Bildjournalismus. Der gesellschaftspolitische Auftrag prägte in der DDR sowohl die Ausbildungswege und Arbeitsbedingungen der Bildjournalisten als auch die Bedingungen des Bildvertriebs und der -archivierung. In der DDR gab es nach 1952 praktisch nur noch eine einzige Bildagentur (Zentralbild), die ab 1956 verstaatlicht als Abteilung des Allgemeinen Deutschen Nachrichtendienstes (ADN) fest in das zentralistische Presseinformationssystem eingefügt war⁹; während sich im Westen eine Reihe kommerzieller Bildarchive und -agenturen wie z.B. „Magnum“ etablierten, deren Bildproduktion und -vertrieb sich im Wesentlichen marktgerecht nach Angebot und Nachfrage regelt. Die meisten Fotografen, die für ADN/Zentralbild arbeiteten, waren nicht wie die meisten Bildjournalisten in der Bundesrepublik freiberuflich tätig, sondern dort angestellt. Die Entwicklung des Bildjournalismus in Ost und West nach 1945 charakterisiert der Fotohistoriker Andreas Krase als „Entwicklungsgeschichte einer Divergenz“ mit zunehmender „Inkompatibilität der Vergleichsebenen“ (1999, S. 19).

Präsentiert also die bundesdeutsche Pressefotografie trotz zugestandener Beschränkungen durch den Markt insgesamt auch die öffentlich verhandelten schulpolitischen und pädagogischen Themen und Konflikte, kann man von der sozialistischen Pressefotografie

6 Zur Geschichte der Pressefotografie in Deutschland Weise 1989, 1997; Pohlert/Breul/Fuhr 1999; zur Pressefotografie allgemein u. a. Goldberg 1991, insb. S. 191-251; Rosenblum 1997, S. 462-481.

7 Zur Pressefotografie im Nationalsozialismus vor allem Sachsse 1997; Herz 1994; Kerbs et al. 1983; Protte 1997.

8 Für die unterschiedliche Entwicklung der Fotografie in Ost und West in der Nachkriegszeit bis etwa 1961 die umfassende Darstellung von Derenthal 1999; zu Aspekten der Entwicklungen des Bildjournalismus danach Krase 1999; Sommer 1999; zur fotografischen Propaganda in der DDR Wolle 1997; zu den unterschiedlichen Arbeitsfeldern von Bildjournalisten und freien Fotografen in der DDR Immisch 1999; zur gesellschaftlichen Funktion der DDR-Pressefotografie aus zeitgen. Perspektive Verband der Deutschen Journalisten 1964; auch Frotscher 1968; Beiler 1977; Hoffmann/Knapp 1987.

9 Zur Geschichte und zur Arbeit des Allgemeinen Deutschen Nachrichtendienstes der DDR und ADN/Zentralbild Minholz/Stirnberg 1995; aus der DDR-Binnensicht auch die Dissertation von Frotscher 1965.

nur vorsichtig Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Brisanz der öffentlich vorgestellten Themen ziehen; dagegen lassen sich in und mit diesen Fotografien totalitäre politische Wunschbilder, Manipulationsversuche und gezielte Desinformation rekonstruieren. Die methodische Vorgehensweise bei der fotografischen Bildanalyse hilft jedoch – etwa durch Gegenüberstellungen von öffentlicher und privater Bildwelt – Diskrepanzen aufzudecken, die auf die gesellschaftliche Brisanz und Konfliktfelder verweisen.

Werbe-, Lifestyle- und Modefotografie: Die Werbefotografie will nicht die Wirklichkeit ablichten, sondern ist darum bemüht, eine neue Wirklichkeit zu inszenieren, um den Verkauf eines Produktes zu stimulieren. Hierin folgt ihr prinzipiell auch die Lifestyle- und Modefotografie.¹⁰

Die öffentliche Wirksamkeit der Werbefotografie ist groß, denn sie ist spätestens seit den 50er Jahren im öffentlichen Raum der konsumorientierten westlichen Gesellschaften allgegenwärtig. In der Ausnutzung der fotografischen Möglichkeiten und der Erfindung visueller Stimulanzien ist sie innerhalb der professionellen Fotografie am weitesten entwickelt.¹¹ Sie ist hoch inszeniert, Vieldeutigkeiten in der Bildaussage werden vermieden oder geschickt zur Manipulation des Betrachters genutzt. Gerade für Heranwachsende schafft sie immer wieder Identifikationsangebote, wegen dieser sozialisatorischen und persönlichkeitsprägenden Effekte ist die pädagogische und bildungstheoretische Relevanz dieser Quellensorte evident. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Bildanalysen zur Werbefotografie können Aufschluss über die Prägungen des Bildsehens und innerer Vorstellungen geben, über die Fortschreibung sozialer und geschlechtsspezifischer Differenzierungen im öffentlichen Raum, über die Konstruktion gesellschaftlicher Wunschbilder und Identifikationen im Hinblick auf den sozialen Status, das Geschlecht, die Familie und Generationsverhältnisse.¹²

Unter den Bedingungen der sozialistischen Produktions- und Vertriebsbedingungen hatte die Werbefotografie allerdings eine andere Funktion; sie war im öffentlichen Raum sozialistischer Staaten außerdem weniger präsent und hatte daher auch einen anderen Stellenwert und eine andere Wirksamkeit.¹³ Die relative Unabhängigkeit von wirtschaftlichem Druck schuf z.B. im Bereich der Modefotografie Freiräume für künstlerische Fotografien.¹⁴

Künstlerische Fotografie: Künstler nutzen die Fotografie auf eigene Weise. Künstlerfotografen und -fotografinnen sind „Künstler, die fotografieren“ (Hacker 1974/1999c). Im Unterschied zu den Berufsfotograf/inn/en fotografieren Künstler in der Regel im eigenen

10 Dazu Hacker 1974/1999c, S. 193f.; zur Geschichte der Werbe- und Modefotografie allgemein Gunther 1998; zur Modefotografie in der BRD Gundlach 1995; Honnef 1995; in der DDR Melis 1998.

11 Zu den Inszenierungen und Bedeutungsebenen der Werbefotografie Barthes 1964/1999c; Berger 1996, S. 122-147; Ramamurthy 1997.

12 Zur Verbreitung von Geschlechtsstereotypen in der Werbefotografie Goffman 1983.

13 Zur Geschichte und Funktion der Werbefotografie in der DDR vgl. u. a. den Katalog der Berliner Ausstellung „Wunderwirtschaft“, Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (NGBK) 1996; zur Geschichte der ostdeutschen Versandhäuser Kaminsky 1998.

14 Modezeitschrift „Sibylle“, dazu Melis 1998.

Auftrag, das schließt nicht aus, dass sie zum Zwecke des Gelderwerbs auch gewerblich arbeiten, z.B. häufig als Werbefotograf/inn/en.

Die künstlerische Fotografie reflektiert die Bilderwelt, in der wir leben, und weist auf Brüche und Wandel, die sich in ästhetischen Entwicklungen ankündigen. Neben der experimentellen künstlerischen Fotografie interessiert für sozialwissenschaftliche Untersuchungen vor allem jener künstlerisch fotografische Bereich, der sich dem Realitätsgehalt der Fotografie nach wie vor verpflichtet fühlt. Klaus Honnef, der dafür Ende der 1970er Jahre den Begriff der Autorenfotografie¹⁵ prägte, verweist nachdrücklich auf das spezifische Verhältnis der Autorenfotografen zur Wirklichkeit, zu der sie Stellung nehmen, und zum Medium, das sie dafür nutzen: „So schießen (sic) in der Autorenfotografie Reflexion des Mediums und Reflexion der Wirklichkeit, des fotografischen Objekts, nahtlos zusammen ...“. Die Autorenfotografen schufen „mit und in ihrem Werk eine fotografische Realität, die zwar authentisch ist, weil sie sich streng an die dokumentarischen Prinzipien der Fotografie hält, aber doch von einem individuellen Bewusstsein ausgewählt, gefiltert, erarbeitet und verdichtet worden ist. Verdichtet durch Auswahl, Wiederholung des immer gleichen Themas oder Standpunktes oder Gegenstandes ...“ (Honnef 1979/1999c, S. 208f.). Von dieser künstlerischen Fotografie lassen sich daher am ehesten die Repräsentation und Kommentierung des kulturellen Zeitgeistes erwarten, zu dem auch die pädagogischen Vorstellungen gehören. In der DDR gab es zwar nicht den Begriff des Autorenfotografen, aber es gab immer und vornehmlich seit Beginn der 1980er Jahre so genannte freie Fotograf/inn/en. Das hieß, sie fotografierten im eigenen Auftrag und dokumentierten den erlebten sozialistischen Alltag nach eigenem Ermessen. Bei historisch vergleichenden Untersuchungen sind folglich die unterschiedlichen Bedingungen für die künstlerische Arbeit, die öffentliche Wirksamkeit und auch die unterschiedlichen fotografischen Traditionen in der DDR und BRD zu beachten.¹⁶

Doch nicht nur die ausgewiesenen Künstlerfotograf/inn/en, auch eine Reihe von ambitionierten Amateuren versuchen, mit künstlerischen Mitteln eigene Positionen zu formulieren. Dieses Bemühen kennzeichnet beispielsweise viele Wettbewerbseinsendungen junger Fotografen und Fotografinnen zum Deutschen Jugendfotopreis der Bundesrepublik. Neben Konventionellem gibt es dort unkonventionelle Sichtweisen, Experimentelles, Tasten nach dem Verborgenen und fantastische Inszenierungen. Die Jugendlichen nutzen Fotografie zur Welterkenntnis und -interpretation, legen Blicke bloß und suchen sich dem Wesen des Fotografischen zu nähern. Tatsächlich bleiben einige der Einsender auch später bei der künstlerischen Fotografie (z.B. Ralph Baiker, Margit Broich, Thomas Hoepker, Judith Samen, Simone Gilges u. a.). Diese Fotografien können, da sie für den ästhetischen Selbsta Ausdruck genutzt werden, einzigartige Einblicke in die Vorstellungswelt Heranwachsender vermitteln, mithilfe dieser Fotografien lassen sich Selbstbildungsprozesse beschreiben.

15 Dazu Honnef 1979/1999c; auch Koschatzky 1987, S. 272f.

16 Zur divergenten Entwicklung der künstlerischen Fotografie in der DDR und Bundesrepublik in der Nachkriegszeit Derenthal 1997, 1999; Domröse 1997; zur Entwicklung der künstlerischen Fotografie in der DDR insgesamt Thomas 1988; Guth 1993; Kuehn 1997; Rachow 2000; zu Aspekten der Fotografieentwicklung in der DDR Dreßen et al. 1988, zum Unterschied von freier Fotografie und Bildjournalismus in der DDR Imisch 1999.

6.3 Halböffentliche Fotografie – institutionsöffentliche¹⁷ und Atelier-Fotografie

Nicht alle Fotografien lassen sich eindeutig dem privaten oder öffentlichen Raum zuordnen, gerade viele der pädagogisch interessanten Fotografien, z.B. aus Schuljahresberichten, Klassen- und Schulchroniken, in Klassen- und Abiturzeitungen, Fotografien für Wandzeitungen, zur Jugendweihe, Kommunion oder Konfirmation, aus Kinderferien- oder Jugendlagern oder aus Zeitschriften von Jugendorganisationen markieren ein „Zwischenreich“ fotografischer Tätigkeit, das durch einen internen Gebrauch der Fotos innerhalb von Institutionen und Verbänden, z.B. Schule, Jugendorganisationen oder Kirche, gekennzeichnet ist. Diese Fotografien, die sich weder eindeutig der privaten noch der öffentlichen Fotografie zuordnen lassen, machen die Einführung einer eigenen Kategorie erforderlich – die als institutionsöffentlich bezeichnet werden kann. Wichtig zur Charakterisierung dieser Quellensorte ist, dass sich diese Fotografien von vornherein an eine begrenzte, spezifische Öffentlichkeit richten. Die Mehrheit der in der Schule gemachten Fotografien ist in diesem Sinne institutionsöffentlich, d.h. schulöffentlich.

Institutionsöffentliche Fotografie: In diesem Feld fotografieren sowohl Amateure, in der Schule vor allem Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, aber auch Berufsfotograf/inn/en, die zu besonderen Anlässen, etwa zur Einschulung oder zu Abschlussfeiern in die Schule bestellt werden. Die Grenzen zu anderen Quellensorten sind fließend – was als Schulfoto entstand, wird auch zur privaten Erinnerung genutzt, dasselbe Bild kann sich sowohl in der Klassenchronik als auch im Privatalbum finden. Ebenso werden Fotografien von Schulereignissen regelmäßig in der Presse veröffentlicht, dann wird die schulinterne Fotografie zur öffentlichen. Auch hier führen historische und gesellschaftspolitische Besonderheiten zu unterschiedlichen Bewertungen der Aussagekraft der Quellensorte. So sind Fotografien in den Vereinszeitungen der bundesdeutschen Jugendverbände in der Regel institutionsöffentlich, da sich die Zeitschriften in erster Linie an ihre Mitglieder richten. Bei den Fotografien der FDJ-Jugendverbandszeitung „Junge Welt“ in der DDR handelte es sich hingegen um öffentliche Fotografie, weil der politische Auftrag der Zeitschrift über die Darstellung interner Belange einer Jugendorganisation weit hinausging, die Zeitschrift erschien in sehr hoher Auflage und wurde republikweit verbreitet. Zur institutionsöffentlichen Fotografie im Weiteren rechnen wir ebenso jene Fotografien, die im Rahmen von Forschungsprojekten z.B. zur Dokumentation von Unterricht entstehen. Auch die Aufnahmen von Jugendlichen, die diese selbst im Rahmen thematisch konzentrierter Fotoprojekte anfertigen – meist initiiert von Firmen, von freien Trägern der Jugendarbeit oder anderen öffentlichen Institutionen – sind halb öffentlich. Nebenbei sind sie ausgezeichnete Quellen für die wissenschaftliche Untersuchung der Weltsicht und des Selbstbildes Jugendlicher. Der besondere Wert dieser institutionsöffentlichen Bilder für die Forschung besteht darin, dass sie zeigen, was die öffentliche Fotografie nicht thematisiert und was weder erinnert noch aufgeschrieben wird.

17 Die hier angesprochene institutionsöffentliche Fotografie ist in ihren Funktionen und Verwendungen nicht identisch mit der institutionellen Fotografie, die Foucault bei seinen Untersuchungen zum Gefängnis und zur Irrenanstalt im Blick hatte und als ein Instrument des Überwachens, des Definierens und Ausgrenzens sozial Unerwünschter entlarvt, dazu auch Jäger 2000, S. 135ff.

Zugleich sind institutionsöffentliche Fotografien Ausdruck des Eigenwertes, den sich die Institutionen selbst zuschreiben, da sie sich mit den gleichen Fotografien sowohl nach innen dokumentieren als auch nach außen präsentieren. Für die DDR-Forschung eröffnen diese Fotos z.B. die Möglichkeit, zwischen parteiöffentlicher Verlautbarung und institutionsinterner Verarbeitung und Filterung zu unterscheiden, ohne auf das Dual öffentlich-privat zurückgreifen zu müssen, das zur Beschreibung der pädagogischen Räume schon deshalb nicht taugt, weil diese eben nicht uneingeschränkt öffentlich sind.

Atelierfotografie: Auch die Atelierfotografie lässt sich nicht eindeutig der öffentlichen oder der privaten Fotografie zuordnen. Atelierfotografien werden von Berufsfotograf/inn/en gefertigt, manche der Fotos sind in den Auslagen und Vitrinen der Geschäfte ausgestellt, doch entstehen die meisten Fotografien für den privaten Gebrauch. Ein anderer Teil des Geschäftes besteht in der Anfertigung von Fotografien, mit denen sich die Abgebildeten präsentieren möchten – z.B. Pass- und Bewerbungs-Fotos.

Die Atelierfotografie ist ein in Bezug auf die Fotogeschichte „altes“ Gewerbe¹⁸, es handelt sich dabei um ein gesellschaftlich außerordentlich bedeutsames fotografisches Anwendungsgebiet. Trotz der weit verbreiteten Amateurfotografie, die viele Funktionen übernommen hat, die vordem die Atelierfotografie ausfüllte, ist es auch heute noch üblich, anlässlich lebensgeschichtlich bedeutsamer Ereignisse zum Fotografen zu gehen – Hochzeit, Einschulung, Kommunion, Konfirmation, Jugendweihe, Taufe, Jubiläen u.ä. Diese Fotografien „sind zugleich kollektives und soziales Porträt, Abbild sozialer Gruppen und Gemeinden“ (Frizot 1998, S. 527). Die Atelierfotografie ist hoch inszeniert und ritualisiert, sie zeigt Repräsentationsformen des Familialen, visuelle Grundformen bürgerlichen Selbstverständnisses von großer Beharrungskraft, deren Bedeutung im Rahmen soziologischer, ethnografischer und auch erziehungshistorischer Forschungen erschlossen werden kann. Das allgemein wachsende historische und soziologische Interesse an der Atelierfotografie zeigt die steigende Zahl verschiedener Ausstellungen der letzten Jahre.¹⁹

6.4 Primäre und sekundäre Verwendungszusammenhänge

Die meisten Fotografien haben, wenn man sie zu sehen bekommt, bereits einen mehrstufigen Selektions- und Bearbeitungsprozess durchlaufen. Wie in Kapitel 5 beschrieben, beginnt dieser Prozess mit der Selektierung des Motivs im Sucherausschnitt der Kamera und führt über viele Stufen hin zur Entscheidung des Fotografen bzw. der Fotografin, ob das fertige Foto für gelungen erachtet oder verworfen wird. Der Auswahlprozess setzt sich fort, wenn das Foto für einen bestimmten Zweck ausgewählt werden soll und ist auch dann nicht abgeschlossen, sondern prinzipiell offen und von den Fotograf/inn/en unabhängig. Über die weitere Verwendung entscheiden dann jene, die das Bild weiter nutzen, z.B. Bildredakteure, Archivare, Ausstellungsmacher, Werbefachleute usw. Jede Auswahl stellt auch insofern eine Interpretationsleistung dar, als jede Einordnung in einen neuen Verwendungszusammenhang die Bildaussage ändern und andere Auslegungen induzieren kann. Auch gehört es

18 Zur Geschichte der Atelierfotografie, die bis in die 50er Jahre des 19. Jahrhunderts zurückreicht Sagne 1998.

19 Z.B. die Ausstellungen „Auftragsfotografie im 20. Jahrhundert“ 1999/2000 in Karlsruhe, Halle und Nottingham (Bosch et al. 1999) und „Jetzt lächeln! Atelierfotografie am Beispiel Mathesie“ 1998 in Berlin (Neue Gesellschaft für Bildende Kunst NGBK 1998).

zu den Eigenarten des fotografischen Bildes, dass es Allianzen mit jedem Kontext eingeht, in dem es steht. Sowohl die ein Bild umgebenden Texte, vor allem Überschriften (z.B. bei Zeitungsseiten) und vor allem natürlich andere Fotografien, Bilder und grafische Gestaltungen lenken die Aufmerksamkeit der Betrachter und geben eine bestimmte Interpretationsrichtung vor bzw. reduzieren Komplexität und Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten. Daher ist die genaue Kenntnis des Verwendungszusammenhangs, in dem das Foto aufgefunden wurde, für die Rekonstruktion der sozialen Bedeutung des fotografisch Dargestellten sehr wichtig.

Bildtitel und Bildunterschriften: Die deutlichsten Hinweise, wie ein Bild verstanden werden soll, erhält man durch Bildtitel oder Bildunterschriften. Allerdings muss man sich der Gefahr bewusst sein, dass ursprüngliche Bildunterschriften getilgt oder verändert werden können, besonders dann, wenn die Angaben zum Entstehungskontext fehlen. Fotografien sind unter wechselnden Titeln multifunktional einsetzbar. Für historische Untersuchungen ist diese Praxis ausgesprochen problematisch, insbesondere dann, wenn nicht die Bildideen, sondern die Ereignisse, die auf dem Bild abgebildet sind, untersucht werden sollen.

Die Praxis der Untertitelung ist so alt wie die Fotografie und wird von öffentlichen wie von privaten Fotograf/inn/en gleichermaßen vorgenommen. Ihr Umfang reicht von einem einzigen Wort bis zu halbseitigen Informationen, sie können detailliert Informationen enthalten oder pauschal ein detailreiches Bild im Schlagwort zusammenfassen. Es werden zwei Sorten der Untertitelung unterschieden: Einmal spricht man vom Titel, das andere Mal vom Untertitel „caption“. Der Titel hat häufig eine Schlüsselfunktion für die Fotografie, er erhellt die Bedeutung des Bildes, das sie transportiert, unterlegt Sinn, lenkt die Interpretation der Bildaussage in eine bestimmte Richtung; die Orientierung kann dabei mehr oder weniger stark sein. Untertitel hingegen sollen eher sachliche Beschreibungen liefern. Auch ist nach der Funktion der Titel zu unterscheiden. In Familienalben sind sie häufig eine Mischung aus den wesentlichen Daten und einer Erzählung. Mit wenigen Worten erzählen Familien ihre Geschichten und rufen dabei die Eigenarten der abgebildeten Person wach. Private Untertitel bleiben in der Regel erhalten, bei Pressefotografien sind neue Titel je nach Verwendung üblich. Die Praxis der Untertitelung in professionellen Bildarchiven hat sich allerdings gewandelt. Waren die Bildunterschriften aus dem Bildarchiv des Scherl-Verlages häufig noch präzise Beschreibungen von Bildinhalten und enthielten allgemeine und technische Daten der Aufnahme, bestehen sie heute, nachdem der Ullstein-Bilderdienst neue Titel vergeben hat, zumeist nur noch aus einer Wortgruppe, die das Thema wiedergibt, das dann je nachdem variiert werden kann. Untertitel können Bildinhalte auch völlig neu interpretieren. So hat die Bildagentur der DDR, ADN-Zentralbild, die dort archivierten Bilder mit langen, scheinbar ausgesprochen präzise wirkenden Untertiteln, z.T. auch nachträglich, versehen. Datums- und Namensangaben scheinen, soweit man dies überprüfen kann, zuverlässig zu sein, jedoch wird häufig im weiteren Text ein Bildsinn unterlegt, der dem Bild selbst gar nicht zu entnehmen ist.

Generell ist bei den Bildunterschriften zu beachten, dass sie nicht zwingend zum Bild passen müssen (Scott 1999, S. 49). Deshalb ist entweder der Bildkontext unabhängig von den Bildunterschriften neu zu rekonstruieren, oder die Texte sind in Bezug auf das Bild

und die behauptete historische Situation zu prüfen. Bei Bildunterschriften ist nach der Verfasserin bzw. dem Verfasser zu fragen. Stammt die Bildunterschrift von der Fotografin oder dem Fotografen, kann sie Aussagen über die Bildintention liefern, stammt sie aus einer Redaktion, gibt der Text Auskunft über deren Intentionen; aus möglichen Widersprüchen zwischen Bild und Text können dann weitere Schlüsse gezogen werden. In jedem Fall ist zwischen dem Bildsinn und dem Textsinn zu unterscheiden. Manche Pressefotograf/inn/en versuchen ihre Bilder in der Aussage so eindeutig zu gestalten, dass möglichst kaum Bildunterschriften nötig sind. Sie verbinden damit zumeist einen Dokumentaran-spruch wie die Fotograf/inn/en der Bildagentur Magnum, die Bildunterschriften sind indexikalisch, bestehen aus Orts- und Zeitangaben, manchmal enthalten sie kurze Situationsbeschreibungen.

(1) Der ursprüngliche primäre Verwendungszusammenhang

Für einen quellenkritischen Umgang mit Fotografien ist danach zu unterscheiden, ob sie einem primären, von den Fotograf/inn/en zumeist selbst initiierten Verwendungszusammenhang entstammen oder aus sekundären, nachträglichen Verwendungen. Diese Unterscheidung ist vor allem deshalb notwendig, da ja die ursprünglichen Bildintentionen der Fotograf/inn/en und Entstehungszweck für die Interpretation eines fotografischen Bildes nicht unwichtig sind. Bei sekundären Verwendungen ist ein Rückschließen auf diese Entstehungszusammenhänge zumeist nur noch dann möglich, wenn der Anteil der Bildproduzenten an den folgenden Auswahlprozessen bekannt ist. Übernimmt also der Fotograf bzw. die Fotografin selbst die erste Auswahl des Fotos für eine bestimmte Verwendung, dann fällt häufig die tatsächliche Verwendung mit dem Entstehungszweck zusammen: Früher gab der Bildjournalist jene Fotos an die Bildredaktion weiter, die das Ereignis, über das er berichten sollte, am besten darstellten, heute ist es durchaus üblich, dass ganze Serien übermittelt werden und die Auswahl der Redaktion allein obliegt. Die Modefotografin schickt eine Auswahl an die Agentur, die den neuen Trend zeigen soll; Künstler werden ihre Bilder für Ausstellungen danach auswählen, ob sie zum Thema passen und die eigene künstlerische Idee repräsentieren; schließlich wählen auch die Privatfotografen unter vielen die ihnen am geeignetsten erscheinenden z.B. für das Familienalbum aus.

(2) Nachträgliche sekundäre Verwendungszusammenhänge

Die nachträgliche Verwendung von Fotografien kann vom Entstehungszweck und der primären Verwendung erheblich abweichen, d.h., fotografische Bilder werden durch den anderen Verwendungszusammenhang neu interpretiert. Über die Veränderung des Verwendungskontextes können im Extremfall sogar völlig konträre Bildbotschaften konstruiert werden. Aufgrund der Komplexität und Vieldeutigkeit des fotografischen Bildes sind der vielfachen Verwendung von Fotografien theoretisch keine Grenzen gesetzt, allerdings existieren rechtliche Beschränkungen. Zur nachträglichen sekundären Verwendung ist prinzipiell auch die Archivierung von Fotografien zu zählen, wenn sie nicht von den Bildautoren selbst besorgt wurde, denn Sammlungskontext und Art der Archivierung können die Bilddeutung beeinflussen, auch wenn sie keinen zwingenden Interpretationsrahmen vorgeben.

Fazit: Da fotografische Bilder keine ein für alle Mal festgeschriebenen Bedeutungen besitzen, ist die Unterscheidung von Fotografien nach ihrer sozialen Funktion für einen quellenkritischen Umgang grundlegend, denn sie bestimmt über die Quellenart, der Fotografien letztlich zugerechnet werden. Diese Unterscheidung bemisst sich jedoch nicht vorrangig nach den Intentionen der Bildproduzenten und dem Entstehungszweck, sondern nach der tatsächlichen Verwendung, in der die Fotografie überliefert wurde.

Nicht vergessen werden darf dabei, dass letztlich auch die wissenschaftliche Auswertung von Fotografien eine (sekundäre) Verwendungsweise ist, welcher ebenfalls entsprechende Selektions- und Ordnungsprozesse vorangegangen sind und die zu den bereits existierenden Interpretationen weitere hinzufügt. Beim bildwissenschaftlichen Umgang sollte diese Auswahl und Interpretation jedoch überprüfbar in methodisch kontrollierten Schritten erfolgen (vgl. Kapitel 11.2).

7. Die Fotografie als ästhetisches Produkt – das fotografische Bild

Standen in den vorstehenden Kapiteln die medialen Eigenschaften der Fotografie im Zentrum, soll es im Folgenden um das Bild gehen, das die Fotografie transportiert. Die dem Foto eigene Bildhaftigkeit entfaltet bei den Rezipient/inn/en eine Wirkung, die auf ästhetischen Prinzipien beruht, unabhängig davon, ob diese von den Fotograf/inn/en beabsichtigt war oder nicht. Wie bereits mehrfach betont, handelt es sich bei fotografischen Bildern um komplexe ästhetische Darstellungen, die man weder auf ein Abbild noch auf die Bildinhalte oder auf ihren Zeichencharakter reduzieren kann. Immer ist das fotografische Bild mehr als die Summe der abgebildeten Gegenstände; Informationen und Bedeutungen werden über das gesamte Beziehungsgefüge der Objekte, die Räumlichkeit, die Atmosphäre des Bildraums sowie Gliederungen, die über Bildlinien, Flächen und Helligkeits- oder Farbkontraste hergestellt werden, transportiert. Die Form fotografischer Bilder wurde bisher nur in der Kunst- und Fotogeschichte berücksichtigt¹, in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen spielte sie noch keine Rolle – was unter anderem mit dem realistischen Gehalt von Fotografie zusammenhängt; zunächst wird bei Fotos wohl immer an Dokumentation gedacht.

Ein spezifischer Quellenwert des fotografischen Bildes zeigt sich jedoch in seiner ästhetischen Form, es scheint, als ob gerade sie jenen Teil menschlicher Erfahrung vermittelt, der über die Sprache nur schwer zugänglich ist. Da die Möglichkeit der Bildwahrnehmung und des bildlichen Ausdrucks zwar anthropologisch begründet wird, sich die Weisen der Wahrnehmung aber ontogenetisch und kulturhistorisch z.T. erheblich unterscheiden, soll am Anfang dieses Kapitels eine knappe einführende allgemeine Betrachtung zum Wahrnehmen und zur Bildwahrnehmung stehen (7.1). Inhaltlich und theoretisch stützt sie sich auf Beiträge aus der Wahrnehmungs-, Foto-, Kunstpsychologie², zur Fototheorie und -praxis³ sowie auf die Arbeiten von Rudolf Arnheim zu visuellen Wahrnehmungsmustern, die er zwar an Werken der bildenden Kunst erläutert, deren prinzipielle Gültigkeit für Fotografie und Film er aber nicht bestreitet (1978, S. 4). Auf dieser Grundlage wird anschließend die Systematisierung wichtiger Struktur- und Formelemente des fotografischen Bildes versucht (7.2), in der vor allem unsere eigenen in den letzten Jahren bei der Analyse und Interpretation fotografischer Bilder gesammelten Erfahrungen verarbeitet sind. Vollständigkeit ist hier nicht angestrebt und kann auch kaum erreicht werden, da das Repertoire formaler Beziehungen in fotografischen Bildern im Prinzip unendlich ist und sich ständig erweitert, wozu gerade ihr massenmedialer Gebrauch beiträgt. Die ausführliche Analyse und Interpretation der formalen Bildgestaltungen im motivischen Zusammenhang bleibt daher der ikonologisch ikonografischen Interpretation der konkreten Bilder vorbehalten.

1 Zur Formanalyse insb. Bauer 1988.

2 Goldstein 1997; Maffei/Fiorentini 1997; Schuster 1992, 1996.

3 Kemp 1978; Freier 1997; Kriegelstein 1991; Röhl/Wolf 1993, 1994; Amelunxen 2000; Schnelle-Schneyder 2003.

7.1 Bildwahrnehmung und Ästhetik

Unabhängig von den verschiedenen Erklärungsansätzen⁴ werden für das menschliche Bildsehen und -verstehen sowohl angeborene als auch historisch und kulturell geprägte, auf Erfahrung beruhende Wahrnehmungsmuster angenommen. Generell können aufgrund der prinzipiell gleichen Funktionsweise des menschlichen Sehapparates kulturübergreifende Ähnlichkeiten der Bildwahrnehmung vorausgesetzt werden. Differenzierungen entstehen durch Erfahrung, das heißt, die Verarbeitung der Informationen erfolgt durch erworbene, auf Erfahrung beruhenden Schemata. Damit sind nicht nur individuelle Erfahrungen gemeint, die der Einzelne im Laufe seiner Entwicklung macht, sondern auch gattungsbezogene, die sich z.B. aus unserer leiblichen Existenz ergeben. So sorgt die Erfahrung der Schwerkraft bei der Wahrnehmung von Bildern und Skulpturen für einen „Zug nach unten“ (Arnheim 1978, S. 26), wodurch sich ein hierarchischer Unterschied von oben und unten ergibt, den die Geometrie nicht kennt, aber unsere Raumorientierung ist an das Leibliche gebunden. Ähnlich verhält es sich mit der anthropologisch und kulturell bedingten seitlichen Asymmetrie im Bild mit einem dynamischen Vektor von links nach rechts, ein Phänomen, das sowohl mit der unterschiedlichen Entwicklung der beiden Gehirnhälften als auch mit der linearen Schrift in Zusammenhang gebracht wird (S. 35). Das ist auch einer der Gründe, warum der Mensch spiegelverkehrte Bilder anders wahrnimmt als die ursprünglichen.

Die Bildwahrnehmung wird jedoch auch von Erfahrungen geprägt, die Menschengenerationen im Verlaufe ihrer kulturhistorischen Entwicklungen gemacht haben. Bildbetrachtungen sind immer mit Deutungsversuchen verbunden, denn „im ersten Augenblick bereits treten Bedeutungen auf, das bloße Hinschauen hört auf eine anonyme kulturelle Ordnung“ (Wünsche 1991, S. 276). Dazu gehört auch, dass die menschliche Imagination durch eine vorbewusste, elementare Symbolwelt beeinflusst ist, die C.G. Jung als „Archetypen“ des kollektiven Unbewussten bezeichnete.⁵

Insbesondere ist die abendländische Bildkultur durch die christliche Ikonografie und ihre Symbolik stark motivisch, aber auch formal geprägt. Der Aufbau von Altarbildern vermittelt religiöse Hierarchien, die Hauptfigur steht in der Mitte, umgeben von kleineren, untergeordneten Figuren, und bis heute werden derartig pyramidal konstruierte Formen hierarchisch interpretiert. Eine neue hierarchische Auffassung führt die Renaissance-malerei in die Bilderwelt ein, die die Welt aus der Perspektive des Menschen deutet. Zentralperspektive und realistische Darstellung stellen zugleich jene formalen Prinzipien dar, die heute die moderne, über Massenmedien vermittelte Bildkultur prägen. Sie sind über die Medien (Fernsehen, Film, Printmedien, Internet), die permanent Bilder erzeugen, wiederholen und modifizieren, weltweit wirksam. Zudem sind die modernen Medien selbstbezüglich, das heißt, sie zitieren sich selbst, Bilder reagieren auf Bilder und schaffen darüber neue Motive, Zeichen und Metaphern, die wiederum Wahrnehmungsmuster global verändern können, auf jeden Fall angleichen. Der Wahrnehmung von fotografischen Bildern liegen heute wohl in erster Linie die Rezeptionserfahrungen der modernen Medien zugrunde.

4 Systematische Darstellung der theoretischen Ansätze und grundlegend zu den neurophysiologischen Voraussetzungen der menschlichen Wahrnehmung Goldstein 1997, zum konstruktivistischen und gestalttheoretischen Erklärungsmodell u. a. auch Maffei/Fiorentini 1997, S. 4-15.

5 Jung, C.G.: Die Archetypen und das kollektive Unbewußte (1996).

Zwar gibt es auch Unterschiede in der Bildwahrnehmung zwischen den Individuen, die betreffen aber weniger die prinzipiellen Formstrukturen als das Motivische, Inhalt und Atmosphäre. Ihre persönlichen Erfahrungen bringen die Betrachter/innen in Form von Erwartungen mit in die Bildbetrachtung ein. Doch auch sie sind überindividuell geprägt von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, zu einer Generation und einem Geschlecht.

Das Sehen, ein Vorgang, bei dem das menschliche Rezeptionsorgan Auge visuelle Reize auffängt und an die Nervenbahnen weiterleitet, genügt nicht, um ein Bild zu verstehen. Das übernehmen nach Arnheim „Wahrnehmungsbegriffe“, denn die „Wahrnehmung vollbringt auf der sinnlichen Ebene, was im Bereich des Denkens Verstehen genannt wird“ (Arnheim 1978, S. 50). Das Sehen setzt sich gewissermaßen mit dem Rohmaterial der Erfahrung dadurch auseinander, dass es Muster aus allgemeinen Formen schafft, die nicht nur für den gegebenen Einzelfall, sondern auch auf eine unbestimmte Zahl anderer Fälle anzuwenden sind (vgl. S. 49). Über diese Wahrnehmungsbegriffe sei der Mensch in der Lage, die visuellen Reize zu verarbeiten und einzuordnen. Manche der dafür notwendigen Fähigkeiten scheinen dem Menschen einfach gegeben, so ist er schon in einer frühen Phase seiner ontogenetischen Entwicklung in der Lage, einfache Linienzeichnungen zu erkennen. In der visuellen Welt sind aber Objekte nicht durch Linien begrenzt, nur reagiert die Sehrinde auf Umrisse stärker als auf andere Eigenschaften der erblickten Objekte. Das Gehirn reduziert die Objekte zunächst auf ihre Umrisslinien, bevor das Bild in einer nächsten Stufe wieder vervollständigt wird. Die Linie scheint eine Konstruktion im Lauf des Wahrnehmungsprozesses zu sein, die eine Verarbeitungsstufe des natürlichen Bildes darstellt.⁶ Linienzeichnungen sind vermutlich deshalb so leicht verständlich, weil sie gewissermaßen in der Umkehrung des Verarbeitungsprozesses auch ein natürliches Bild simulieren können, indem sie bereits Geschautes (oder Imaginiertes) in der Erinnerung wachrufen.

Das Gehirn selbst verfügt also über ein grafisches Vokabular, über Zeichen und Symbole, man könnte sie auch „neuronale Zeichensprache“ (Maffei/Fiorentini 1997, S. 48) nennen, die zu den Grundvoraussetzungen des menschlichen Wahrnehmens gehört. Das Erkennen der räumlichen Dimensionen eines Bildes und das Lesen von Details müssen allerdings gelernt und geübt werden.

Daraus lassen sich Prinzipien der Bildorganisation ableiten, die teilweise angeboren sind und die menschliche Wahrnehmung steuern, das gilt für die Anordnung der Elemente im Bild und die Abhebung einer Zeichnung vor dem Hintergrund.

Gestalttheorie: Die Gestalttheorie benennt Präferenzen, nach denen die menschliche Bildwahrnehmung organisiert ist. „Wir haben die Tendenz, Formen zu bilden und in ihnen Gestalten zu entdecken. Die Wahrnehmung versucht auch dann Gestalten zu extrahieren, wenn amorphe Formen und ein an sich bedeutungsloses Bild angesehen werden.“ (Schnelle-Schneyder 2003, S. 88). Als erstes Gesetz der Wahrnehmungsorganisation gilt das Gesetz von Figur und Grund, nach dem aus einer Menge wahrgenommener Elemente Figuren ausgegliedert und schärfer und konturierter wahrgenommen werden als der Rest. Nach dem Gesetz der Prägnanz ziehen wir unter verschiedenen geometrisch möglichen Organisationsmustern immer das „beste, einfachste und stabilste“ (Maffei/Fiorentini 1997, S. 10). Das

6 Maffei/Fiorentini 1997, S.48 und Schuster 1992, S. 39f.

Gesetz der Ähnlichkeit bezieht sich auf das Phänomen, nachdem in Bildern Elemente miteinander in Beziehung gesetzt werden, die Ähnlichkeiten in Farbe, Gestalt, Raumlage, Helligkeit, Größe oder Bewegung aufweisen. Eigenschaften werden bei Ähnlichkeiten übertragen. Außerdem werden auch Elemente, die räumlich nahe beieinander liegen, in einer Gestalt zusammengefasst (Gesetz der Nähe) und ebenso der gemeinsame Verlauf von Punktmustern, Linien oder Objekten als Einheit wahrgenommen (Gesetz des gemeinsamen Schicksals).

Es gibt eine Bevorzugung von Regularität und Symmetrie, die schon bei kleinen Kindern vorhanden ist.⁷ Das menschliche Wahrnehmungssystem versucht permanent, die optischen Reize zu ordnen, indem es Regelmäßigkeiten zu erkennen und das Gesehene auf einfache geometrische Formen zurückzuführen versucht. Was überindividuell als besonders harmonisch empfunden wird, wie z.B. das Maßverhältnis des goldenen Schnitts (eine Flächenaufteilung von etwa 5:8), ist letztlich auch auf Präferenzen bei der menschlichen Wahrnehmungsorganisation zurückzuführen (Hagemeyer 1983).

7.2 Formen, Farben und Bildkomposition

Rahmen: Die meisten Fotografien erscheinen im Rechteckformat, daran hat man sich so sehr gewöhnt, dass seine Bedeutung für die Bildkomposition kaum noch wahrgenommen wird, dabei ist für das fotografische Bild typisch, dass es bereits in der konzeptionellen Phase in diesem Format gedacht wird. Die Grenzlinien des Bildes fungieren als Rahmen, der die Abbildung von ihrer Umgebung abtrennt und signalisiert, dass es sich um eine Welt für sich handelt mit einem eigenen Zentrum. Der Rahmen definiert also das Bild als geschlossene Einheit und schafft ein Zentrum, dessen Dynamik sich auf seine Umgebung und sein eigenes inneres Feld auswirkt. Kreisrunde Rahmungen unterstützen die Zentrizität der Komposition am stärksten, der rechteckige Rahmen hingegen rückt die exzentrischen Achsen in den Vordergrund und betont dadurch das Kommen und Gehen zielgerichteter Aktivitäten (Arnheim 1996, S. 69-80).

Bei einem gegenständlichen Bild, das ja die Fotografie zumeist liefert, erfordert eine Landschaft oder eine Ansammlung von Menschen daher in der Regel ein horizontales Format, während eine Ganzfigur eher ein vertikales nahe legt. Über das Hochformat wird die Vertikalität im Bild gestärkt. Zwar hängt das Rechteckformat bei Fotografien heute mit den technischen Standards zusammen, doch es ist nicht zwingend durch die Technik vorgegeben. Das durch die Linse auf die Filmoberfläche projizierte Bild ist zunächst sogar rund, gerade in der Anfangszeit der Fotografie gibt es daher auch runde Bilder. Formatiert wird das Foto vor allem durch den in die Kamera eingelegten Film oder die Filmplatte. Dass sich das Rechteckformat als Standard durchsetzte, hat mit der europäischen Bildtradition zu tun, in der die Fotografie steht.

Unsere Bildwahrnehmung ist durch eine Bildkultur geprägt, in der seit der Renaissance der rechteckige Rahmen dominiert. Noch bis Mitte der 1980er Jahre waren auch bei Schwarz-Weiß-Papierabzügen aus den Fotolabors schmale weiße, zuweilen sogar gezackte Rahmen üblich. Immer noch werden bei der Verwendung von Fotografien durch nachträgliche Bildrahmen ggf. auch durch Passepartouts die Rahmungsfunktionen des Bildformates verstärkt.

7 Zur Bedeutung symmetrischer Anordnungen Wolpert 1986, S. 336.

Raumkonstruktion des fotografischen Bildes: Die Bildkomposition des fotografischen Bildes entsteht zwischen der Zweidimensionalität der Bildfläche und der Dreidimensionalität des perspektivischen Bildraumes. Das gesamte Form- und Bedeutungsgefüge entspringt dem Wechselspiel dieser beiden Kompositionsanordnungen. Die dreidimensionale Wahrnehmung eines Bildes unterscheidet Vorder-, Mittel- und Hintergrund.

Die Tiefendimension schafft einen kontinuierlichen Zusammenhang der darin angeordneten Objekte; zugleich bietet die Perspektive bereits eine Interpretation der Szene, die von einem bestimmten räumlichen Standpunkt ausgeht. Figuren im Vordergrund sind z.B. größer und werden als bedeutender wahrgenommen. Die Dreidimensionalität des fotografischen Bildraumes wird bei der Wahrnehmung von Fotografien von den Rezipient/inn/en in der Regel automatisch rekonstruiert, was auf die Gewöhnung an (zentral)perspektivische Darstellungen in unserem Kulturraum zurückzuführen ist. Optisch stabiler als die in der Perspektive verkürzten und damit abgeschwächten Objektformen sind die Formen der zweidimensionalen Fläche des fotografischen Bildes. Eine geometrische Figur wie das Quadrat, kann eine Bildfläche so stabilisieren, dass sie sich der dreidimensionalen Auflösung geradezu entgegenstellt (Arnheim 1978, S. 114).

Zentralperspektive: Die Fotografie folgt wegen der ihr zugrunde liegenden optischen Gesetzmäßigkeiten streng den Regeln der zentralperspektivischen Darstellung. Das nach diesen Regeln gefertigte objektive Bild ist zwar realistisch, aber es entspricht nicht, obwohl dies oft angenommen wird, den menschlichen Wahrnehmungseindrücken. Die hohe Akzeptanz der Fotografie basiert auf der Jahrhunderte langen Gewöhnung an das Bildsehen, an die Verkürzungen und Perspektive der realistischen Darstellungen seit der Renaissance-malerei. Dieser lag das Prinzip der Camera obscura zugrunde, sie wurde unter dem Einfluss der wissenschaftlichen Optik als Hilfsmittel für (zentral)perspektivische Darstellungen entwickelt und seit dem 15. Jahrhundert auch von den Malern benutzt; sie zählt mit Recht zu den Vorläufern der Fotografie, da sie wie eine einfache Lochkamera funktioniert.⁸

Die zentralperspektivische Wahrnehmung ist vor allem durch die Konvergenz bzw. die Divergenz der Linien gekennzeichnet und dadurch, dass Objekte mit zunehmender Entfernung kleiner wirken. Dieser Stil ist den Bildrezipient/inn/en unseres Kulturkreises so vertraut, dass sie ihn nicht als bildliche Konstruktion wahrnehmen, sondern ihnen erscheint die zentral perspektivische Abbildung als lebensechte Kopie des Objekts.⁹ Die Konvergenz der Linien beschreibt das Phänomen, dass parallel laufende Linien, z.B. Straßenränder, in der Ferne zusammenzutreffen scheinen. Der Punkt, an dem sie sich im Bild schneiden, heißt Fluchtpunkt, dieser imaginäre Punkt kann auch außerhalb eines Bildes liegen. Vom Fluchtpunkt aus betrachtet, konvergieren die Linien nicht, sondern sie divergieren. Quadrate und Rechtecke erscheinen trapezförmig, Kreise elliptisch, d.h., sie sind perspektivisch verzeichnet, die Objekte werden durch die Perspektive manipuliert.

8 Doch macht Jonathan Crary nachdrücklich auf den Paradigmenwechsel im 19. Jahrhundert aufmerksam, die camera obscura war nicht lediglich eine Technik, sondern ein sozial konstruiertes Artefakt, „eingebettet in eine viel umfassendere und dichtere Organisation des Wissens und des beobachtenden Subjekts“ (Crary (1988) 2004, S. 68).

9 Zur Entdeckung der Linearperspektive in der Renaissance und zur Perspektive als „symbolischer Form“ grundlegend Edgerton 2002 (engl. 1975).

Nur jene Linien, die parallel zur Filmebene verlaufen, werden auch verzeichnungsfrei – mit gewissen Einschränkungen beim Einsatz eines Weitwinkelobjektivs – wiedergegeben. Ein so frontal aufgenommener Gegenstand wirkt flach und ohne Tiefendimension. Die konvergierenden bzw. divergierenden Linien werden als stark richtungsweisend aufgefasst, der Blick orientiert sich an ihnen entlang zum Fluchtpunkt. Die an diesen Linien befindlichen Bildobjekte werden dementsprechend als besonders wichtig wahrgenommen, steil in die Bildfläche ragende Fluchtlinien können einen tiefen Bildraum suggerieren.

Bildmittelpunkte: Aus der Zwei- und Dreidimensionalität fotografischer Bilder ergeben sich verschiedene Bildmittelpunkte. Der geometrische Mittelpunkt befindet sich auf der planimetrischen Ebene, der andere wird durch den Brennpunkt der Perspektive, den Fluchtpunkt, markiert, der zwar auch außerhalb des Bildes liegen kann, dort jedoch durch den Sog, den er im Bild entfaltet, trotzdem unmittelbar bildwirksam wird. Ein dritter Bildmittelpunkt ist möglich durch das zentrale Bildmotiv, das aufgrund seiner figürlichen Präsenz den geometrischen Mittelpunkt verschieben kann. Nicht in jedem fotografischen Bild sind alle Mittelpunkte in gleicher Weise bildwirksam, nach unseren Erfahrungen sind bei eher flächigen fotografischen Bildern Flächenmittelpunkt und zentrales Motiv dominanter als der Brennpunkt der Perspektive. Prinzipiell ergeben sich Spannungen und der tiefere Bedeutungsgehalt eines Bildes aus dem Verhältnis der Bildmittelpunkte, das entweder harmonisch oder auch widerspruchsvoll sein kann. Im alltäglichen Umgang mit Fotografien wird zumeist nur auf das Bildmotiv geachtet, die Spannungen werden aber unbewusst registriert.

Bildlinien: Im Foto ist zwischen wirklichen und imaginären Linien zu unterscheiden. Wirklich sind Linien, die als Geraden im Bild sichtbar existieren, z.B. Telefonleitungen, Straßenränder, Horizontlinien. Zu den wirklichen Linien zählen auch die Umrisslinien von Formen fotografierten Objekte (Freier 1997, S. 157f.). Wirkliche Linien können im Foto senkrecht sein oder waagrecht, schräg diagonal, gebogen, geschwungen, gezackt usw. Imaginäre Linien entstehen durch die gedankliche Verbindung von Punkten oder ähnlichen Formen, durch Helligkeits- oder Farbkontraste. Sie werden also durch Wahrnehmungsaktivitäten bei der Rezeption des fotografischen Bildes hervorgerufen. Sie können aber eine ebenso starke Bildwirkung entfalten wie wirkliche Linien. So sind z.B. die für die Perspektive und Bildraum außerordentlich wichtigen Fluchtlinien häufig nur als imaginäre Linien im Bild. Bei der Analyse von fotografischen Bildern ist zuerst auf jene wirklichen oder imaginierten Bildlinien zu achten, die für den ersten Bildeindruck verantwortlich sind. Diese dominanten Linien schaffen und beeinflussen Bildräume und Bildatmosphäre maßgeblich. Gerade, waagrechte Linien strahlen Ruhe, Gleichgewicht, Stabilität, Dauerhaftigkeit und Zuverlässigkeit aus, senkrechte Linien wirken ebenfalls stabil, aber spannungsreicher als waagrechte. Durch waagrechte Bildlinien werden fotografische Bilder häufig in oben und unten geteilt, sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang die Horizontlinie, die zu den dominanten Linien zählt. Die Horizontlage gehört wie das Bildformat und der Fluchtpunkt zu den zentralen Kategorien zur Konstituierung von Bildausagen. Liegt die Horizontlinie in der Mitte, wird Ausgewogenheit vermittelt, mehr Spannung wird durch Verschieben hin zum oberen oder zum unteren Bildrand erreicht.

Diagonalen können aufsteigend und abfallend sein, sich kreuzen. Aufgrund der seitlichen Asymmetrie und des größeren Gewichts in der unteren Bildhälfte werden Diagonalen von links unten nach rechts oben als dynamisch aufsteigend kraftvoll positiv bewertet, Diagonalen von links oben nach rechts unten hingegen eher als abfallend negativ. Diagonalen haben dadurch auch eine starke Bewegungsrichtung, sie ziehen das Bild entsprechend nach links oder rechts. Die Diagonalen spielen in der Fotografiegeschichte eine herausragende Rolle, ihre Dynamik und die Konsequenz, mit der sie das Bild strukturieren, die Kompromisslosigkeit der darüber geschaffenen Form begeisterte die Bauhauskünstler in den 1920er Jahren. Erreicht wurden die Schräglagen vor allem über den Perspektiven aus der extremen Unter- oder Obersicht. Bei den Betrachtern sollten über die Irritation und das Ungewohnte neue Sehweisen herausgebildet werden – daran knüpfte in gewisser Weise die Ästhetik des Nationalsozialismus an, NS-Fotograf/inn/en wie Leni Riefenstahl oder Wolf Strache konstruierten über geradezu brutale Bilddiagonalen Bildwirkungen des Heroischen.

Grundformen der Fläche: Auch bei Flächen wird wie bei den Linien zwischen wirklichen und imaginären unterschieden. Flächen können durch Hell-Dunkel-Töne, durch Umrisslinien bzw. durch die Verbindung imaginärer Linien und durch Strukturierungen von Oberflächen markiert werden. Im Grunde ist die Flächengestaltung in der Malerei sehr gut, in der Fotografie bis ins Detail nicht beherrschbar, weil sich z.B. durch die Umsetzung der Lichtreize in Grautöne oder Farbwerte Zusammenhänge, das heißt auch neue bildwirksame Flächen und Linien herstellen, die nur schwer vorherzubestimmen sind. Die Grundformen der Flächen sind Dreieck, Rechteck und Kreis. Der Kreis gilt in vielen Kulturen als Zeichen für Geschlossenheit und Vollkommenheit. Dreiecke haben eine Richtungsstendenz, sie wird bestimmt durch den spitzesten seiner Winkel. Das Rechteck ist die Form, die am häufigsten auftritt, senkrecht oder waagerecht, schmale Rechtecke zeigen die gleiche Wirkung wie senkrechte oder waagerechte Linien. Das Quadrat wirkt durch seine symmetrische Form neutral und sehr ruhig mit einer Neigung zum Statischen. Durch freie optische Formen ist es jedoch schnell aus der inneren Ausgewogenheit zu bringen.

Licht und Schatten: Alle Gestaltung ist im Medium der Fotografie letztlich in Lichtspuren auflösbar, Licht ist auch vornehmlich Stimmungsträger der Bilder. Seitliches Licht arbeitet die Strukturen stark heraus, erweckt den Eindruck von Räumlichkeit; frontales Licht lässt Körper flach erscheinen; diffuses Licht ist neutraler. Der Wechsel von Licht und Schatten gliedert das Bild, darüber können Linien und Flächen geschaffen werden. Außerdem wirkt die aus der abendländischen Malerei tradierte Lichtsymbolik, die das, was im Licht erscheint, mit positiven Bedeutungen auflädt; Objekte im Schatten erleben das Gegenteil, denn Schatten oder Dunkelheit sind nicht einfach nur die Abwesenheit von Licht, sondern stellen ein aktives „Gegenprinzip“ dar (Arnheim 1978, S. 319). Die symbolischen Bedeutungen, die über Licht und Schatten, hell und dunkel, vermittelt werden, können auch an Objekte geknüpft sein, z.B. an ein weißes Kleid, eine dunkle Wand.

Schärfe-Unschärfe-Relationen: Der Einsatz von Schärfe und Unschärfe gehört zu den wesentlichen Gestaltungselementen der Fotografie, zugleich ist das Verfahren fototypisch.

Es kann auf Fotografien Unschärfen aus verschiedenen Gründen geben, z.B. wenn das Motiv nicht scharf gestellt wurde oder jene Unschärfe, die sich bei langen Verschlusszeiten dann einstellt, wenn die Objekte in dieser Zeit ihre Stellung gegenüber dem Objektiv ändern. Dadurch entsteht auf dem Fotobild der Eindruck des Verwischens, von Bewegung und Geschwindigkeit. Bestimmte Unschärfen entstehen auch, wenn der Fotograf oder die Fotografin samt Objektiv seine Stellung gegenüber dem Objekt ändern. Das sind dann Verwackelungen und sie könnten genutzt werden, um einen spontanen, vielleicht sogar gefährvollen Moment des Fotografierens (im Fallen, beim Springen) zu betonen.

Farben: Es gibt beträchtliche Unterschiede in der Farbwahrnehmung gegenüber der Wahrnehmung von Grautönen, jene ist wesentlich differenzierter. Hier gibt es auch die größten individuellen Unterschiede, obwohl dem Farbsehen gemeinsame physiologische Eigenschaften zugrunde liegen. Farben können nach den Kriterien Helligkeit, Farbton und Intensität (Sättigung) systematisch angeordnet werden. Es ist üblich, nach kalten und warmen Farben zu unterscheiden, allerdings gibt es kaum Versuche, die verschiedenen Farben nach ihren allgemeinen Ausdrucksmerkmalen zu gruppieren (Arnheim 1978, S. 367), nach der dann eine Bildinterpretation systematisch gestaltet werden könnte. Das hängt zum einen von der bereits erwähnten Relativität des Farbempfindens ab, zum anderen ist eine Systematisierung ohne den Bildzusammenhang deshalb schwer, weil Farben auch vor verschiedenen Hintergründen und in der Kombination mit anderen Farben und Formen unterschiedliche Eindrücke hervorrufen können. Schließlich funktioniert Farbwahrnehmung nicht nur aufgrund des physiologischen Prozesses des Farbsehens, der bestimmte Reaktionen im Körper auslöst (Goldstein 1997, S. 123-151), sondern ist auch durch den hohen Symbolgehalt und die religiöse Bedeutung der Farben, die sich in allen Kulturen nachweisen lässt, geprägt. Es lässt sich also kaum vermeiden, dass diese Bedeutungen bewusst oder unbewusst in die Bildinterpretation mit hineinspielen. In der christlichen Ikonografie haben Farben einen traditionellen Bedeutungsgehalt, Weiß steht für Frieden, Reinheit, Unschuld, Jesus Christus. Als Farbe des Blutes steht Rot für das Leben, wird auch mit der Liebe assoziiert, aber auch mit Feuer, Kampf und Tod. Rot wird in allen bekannten Kulturen als Farbe der Sinnlichkeit, Liebe und Leidenschaft verwandt. Blau gilt für Treue und Wahrheit, der Mantel der Gottesmutter ist blau und symbolisiert Wahrheit und Ewigkeit. Grün steht für Hoffnung und Auferstehung, Gelb ist das Kennzeichen der Ausgestoßenen und der Verräter. Die Farbsymbolik wurde im Laufe der historischen Entwicklung ständig erweitert und modifiziert – Weiß steht heute z.B. auch für klinische Sauberkeit, ohne dass es die anderen Bedeutungen völlig verloren hat, vielmehr schwingen diese immer mit.

Doch auch wahrnehmungspsychologische Gründe bestimmen die Deutung von Farben und Farbkombinationen, rote Flächen werden auch deshalb als aggressiver eingestuft als andere, weil man diese eher wahrnimmt und sie daher die Bildaussage dominieren. Auch Analogien wirken bei der Farbwirkung mit, in der Realität werden gesättigte Farben nur im Vordergrund wahrgenommen, weiter entfernte Objekte wirken hingegen bläulich, Blau gilt daher auch als die Farbe der Ferne.

Für die Bildinterpretation farbiger Fotografien ist von Bedeutung, dass Farben eigentümliche Bildräume bzw. besondere Bildatmosphären erzeugen können, die ähnlich dem

Klang von Tönen auf alle anderen Bildelemente wirken und die Gestimmtheit von Bildern ausmachen. Des Weiteren werden über Farbkontraste sowohl spannungsreiche Flächen geschaffen als auch dominante Linien und bildbestimmende geometrische Figuren, z.B. richtungsweisende Dreiecke oder stabilisierende Vierecke.

Fazit: Fotografieren heißt nicht nur, eine Situation abbilden. Immer wird die fotografische Situation über die Strukturierung der Bildräume, über die Konstituierung von Farb- und Lichträumen, dominante Linien und die Bildmittelpunkte, auf der Grundlage eines anthropologisch und kulturell geprägten raumzeitlichen Koordinatensystems umgedeutet, d.h., mit Sinn versehen. Das heißt, über Bilder werden neue Bedeutungen geschaffen. Formanalysen helfen, die tieferen Bedeutungsgehalte der fotografischen Bilder zu erschließen. Sie führen weg von einer dokumentarischen Auffassung der Fotografien hin zu einem bildungstheoretisch höchst bedeutsamen Gehalt, da in ihm kulturelle und persönliche Erfahrungen gleichermaßen verarbeitet und symbolisch zum Ausdruck gebracht sind.

8 Was wird sichtbar? Zu den Qualitäten der Quelle Fotografie

Wenn Wissenschaftler/innen eine „neue“ Quelle „entdecken“, hat das Gründe, die innerhalb und außerhalb der eigenen Disziplin liegen; innerhalb, weil bestimmte Fragen nicht mehr mit den herkömmlichen Quellen beantwortet werden können, und außerhalb, weil neue Fragen auftauchen, die mit Interessen, vielleicht sogar Bedürfnissen in der Gesellschaft zusammenhängen, die neue Herangehensweisen in den Wissenschaften provozieren. Zuweilen führt das sogar zu Paradigmenwechseln, wie das mit dem „pictorial turn“ zu beobachten ist. Die zunehmende Virtualisierung von Erfahrungen, das zunehmend Fragmentarische der Lebenszusammenhänge hat zu neuen, flüchtigen Bildern geführt, die einerseits die Urteilsfähigkeit gegenüber dem Bild erhöhen, andererseits auch neue Abhängigkeiten von Bildern erzeugen, worauf Begriffe wie „Bilderzwang“ (Dietmar Kamper) oder „Bilderflut“ (Vilém Flusser) oder „Iconoclash“ (Bruno Latour) reagieren. Körper und Leben werden als „Patchwork“ verstanden, der Umgang mit solchen zersplitterten erscheinenden Eindrücken weist eine Nähe auf zu einem schon bei Walter Benjamin beschriebenen visuell-technischen Verfahren: der Montage. Die Bilder selbst, ihr Auftreten als Medien und der Umgang mit ihnen sind Ausdruck solcher gesellschaftlichen Verschiebungen.

Auch die Erziehungswissenschaftler/innen richten deshalb ihre Aufmerksamkeit auf die Materialisierung und die Verkörperung von Kultur, weil sie dort auf Erklärungen für die Herausforderungen hoffen können. Die Entdeckung von Kinder- und Jugendkulturen im 20. Jahrhundert sollte drängende Probleme der Erziehung und Bildung analysieren und lösen helfen. Ausdruck finden diese Kulturen in eigenen Stilen – in Mode, Musik und Sozialformen des Auftretens. Habitus und Körper sowie Artefakte jeglicher Art und damit auch Medien, gelten als kultureller Ausdruck. In Deutschland zeigt sich dies in einer Renaissance historisch anthropologischer Sicht auf den Menschen und seine Kultur, in den frankophonen und anglophonen Ländern werden diese Debatten und Forschungen eher in den „cultural studies“ betrieben, inzwischen etablieren sich daneben „visual studies“.¹

In einer Kultur, in der das Visuelle zunimmt – wir sprechen von einer visuellen Kultur – hat die Fotografie in allen gesellschaftlichen Bereichen Funktionen übernommen, in denen sich das Verhältnis der Menschen zur Welt ausdrückt. Die Bedeutung und die Funktionen der Fotografie zeigen sich auch in ihrer engen Beziehung zu allen anderen modernen Massenmedien (Fernsehen, Buch, Plakat, Zeitung, Film, Computer und Internet). Längst steht die Fotografie nicht mehr als Medium für sich allein, sondern ist basales Medium der neuen Bildmedien.²

1 Historische Anthropologie ist in den deutschen Geistes- und Sozialwissenschaften schon Ende der siebziger Jahren initiiert worden, Kamper/Wulf 1982; Gebauer et al. 1989; Wulf/Kamper 2002; zsf. Tenorth 2000a; zu cultural studies und visual anthropology in den USA und England u. a. Devereaux/Hillman 1995; Hockings 1995; Banks/Morphy 1997; Burke 1997; Mirzoeff 1999; in Frankreich z.B. Augé 1997; zur Entwicklung in Deutschland vgl. Kaemmerlings 2000; Holert 2000.

2 Goldberg 1991, S. 217ff.; Mitchell 1998; Wagner 2000.

Das, was Fotografien zur schwierigen historischen Quelle macht, ihre Uneindeutigkeit, hat für phänomenologische Untersuchungen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften durchaus Vorteile, weil sich nicht nur die fotografischen Selbst- und Fremdszenierungen deuten lassen, sondern weil die Kamera auch Nicht-Intendiertes und Zufälliges in den Blick nimmt. Im fotografischen Bild sind die Spuren des politischen, kulturellen, sozialen und subjektiven Lebens unmittelbar und ungeschieden enthalten. Konsequenz: Fotografien weisen auf die nonverbalen Anteile jeder Kommunikation – weil sie die Wirklichkeit auf die visuellen Anteile beschränkt.

Wofür können nun Fotografien zusammenfassend als Quelle dienen, was sind ihre Besonderheiten? Was zeigen sie, das andere Quellen nicht zeigen?

1. Indexikalische Qualität: Wegen ihrer unaufkündbaren Referenz zur Realität ist die (analoge) Fotografie nach wie vor eine ausgezeichnete Quelle für realienkundliche Untersuchungen. Die Kamera registriert alles, was zum Zeitpunkt der Belichtung vor dem Objektiv existierte. Fotografien vermitteln nicht nur Ansichten z.B. von historischen Räumen, Objekten, Materialien und Einrichtungen oder von Kleidungsstilen, sondern auch von Körpern in bestimmten interpersonalen und sozialen Konstellationen, vom unbewussten, spontanen, der fotografischen Situation geschuldeten und habitualisierten körperlichen Ausdruck in Mimik, Haltung und Gestik. Besonders ist hier – im Unterschied zu Gegenständen der Bildenden Kunst oder zu literarischen Texten – dass fotografische Aufnahmen neben dem fotografierten Ereignis gleichzeitig das Gewohnte und Alltägliche, unbeachtete Details, ritualisierte Selbstverständlichkeiten, Dinge, die wegen ihrer Profanität längst vergessen sind, aufzeichnen.
2. Perspektivische Normierungen: Dennoch zeigt die Fotografie die Realität nie unverzerrt oder direkt – z.B. ist der abgebildete Körper immer auch Ort diskursiver Zuschreibungen politischer, sozialer, moralischer Art, je nachdem, welche Art von Fotografie (öffentlich, privat, institutionsöffentlich) als Quelle gewählt wird. Den Weg zu den ideologischen, kulturellen und sozialen Diskursen, denen die Fotografien angehören, öffnet der Verwendungskontext, über den der spezifische Beitrag, den Fotografien für die Wirklichkeitskonstruktion leisten, rekonstruiert werden kann. Sie können dann als Quelle für das in einer Gesellschaft Sichtbare dienen, für die Vorstellung und Manifestationen von Normalität, die Legitimierung von Wissen, für nationale, familiäre und institutionelle Traditionsbildung und natürlich auch für die Anschauungen vom Aufwachsen, von Jugend, Kindheit und vom Verhältnis der Geschlechter und der Generationen.
3. Historischer Wandel: Fotografien sind multifunktional, d.h., sie haben in allen Lebensbereichen Funktionen der sozialen, kulturellen und ästhetischen Wirklichkeitskonstruktion übernommen. Zu chronologischen Serien von thematischer Konzentration zusammengestellt, können Fotos so von den Entwicklungen und Wandlungen von Lebenswelten zeugen, die mit herkömmlichen Quellen nicht erfasst werden können.
4. Verschränkung der Perspektiven: Die Fotografie ist ein komplexes Medium, in dem über Themen und Inhalt, Form und Stil verschiedene Perspektiven gleichzeitig präsent sind: die Perspektive der Fotografen, der Abgebildeten, der Auftraggeber und Nutzer,

der Adressaten und immer die der jeweiligen Rezipienten. Die Komplexität des Mediums entspricht der Vieldeutigkeit lebensweltlicher Phänomene, die Konstruktionsweisen einer Fotografie deuten Konstruktionsmuster pädagogischer und sozialer Situationen und Verhältnisse an. Die im Bild verborgenen, verschränkten Perspektiven der Fotografen, der Abgebildeten und der Rezipienten entsprechen der von der sozialwissenschaftlichen und historischen Forschung erwarteten Multiperspektivität, die umfassendere mehrperspektivische Untersuchungen ermöglichen, die über die Analyse von Bildinhalten und -themen hinausgehen.

5. Überdetermination: Fotografische Bilder sind mehrdeutig und überdeterminiert wie alle Bilder. Der Grund hierfür liegt in der Vielzahl visueller Zeichen, die in einem Bild vereint sind, in der Tatsache, dass sich ein Bild in seinen Einzelheiten und als Ganzes zugleich vermittelt, in der ästhetischen Qualität, bei der Inhalt und Form untrennbar zusammen als Bild gesehen werden und in den Regeln visueller Wahrnehmung. Die Bedeutung einer Fotografie, ob man sie z.B. indexikalisch auffasst oder bildhaft-symbolisch, ist abhängig vom Kontext, in dem sie genutzt und betrachtet wird.
6. Kommunikative Praxen: Als gesellschaftliches Kommunikationsmittel ist die Fotografie eine Quelle eigener Art. Sie ist nicht nur als Massenmedium Machtmittel und konstituierendes Bildmedium ganzer Mediensysteme (Printmedien, Fernsehen, Internet), sondern sie existiert zugleich als soziale Praxis von Massen. Sie ist Konventionen prägend und etablierend und hat zugleich den Konventionsbruch ritualisiert. Neue Stile in der Künstlerfotografie, die Weiterführung von Motivtraditionen in der privaten Fotografie, auch die einfachen Wiederholungen im Klischee können als bedeutungsvolle Äußerungen innerhalb eines gesellschaftlichen Kommunikationsprozesses gesehen werden, in dem die relevanten Themen und Konsens ausgehandelt und gewertet werden.
7. Form und ästhetische Wirkungen: Des Weiteren sind Fotografien ästhetische Produkte, die auf die Rezipienten unmittelbar visuell wirken und als ästhetisches Ausdrucksmittel individuelle und kollektive kulturelle Sichtweisen vermitteln. Neben den Themen und Inhalten der fotografischen Bilder sind es besonders Bildatmosphären und Stile, die auf Mentalitäten und Selbstverständnis sozialer Gruppen hinweisen. Fotografien können auch als Ausdruck einer zunehmend beobachteten Ästhetisierung aller Lebensbereiche verstanden und interpretiert werden. Performative Akte von Kindern, von Jugendlichen, Familien und Erwachsenen mit professionellen Erzieherfunktionen sowie deren ritualisierte Handlungen werden in Fotografien (und Filmen) festgehalten. Sie sind deshalb eine geeignete Quelle, um Formen von Erziehung, intra- und intergenerationellen Umgang und Kulturen pädagogisch relevanter Gruppen zu erforschen.
8. Selbst- und Fremdrepräsentationen: Fotografien sind aber auch Quelle für die Haltungen der Fotografen und der Abgebildeten. Die Fotografinnen und Fotografen können sich mit ihrer Fotografie ausdrücken. Selbst die Abgebildeten können bis zu einem gewissen Grad die Fotografie beeinflussen, deshalb ist das Verhältnis zwischen der (Selbst) Präsentation des Fotografen und der Selbstpräsentation seines Sujets zu bestimmen. Die Funktion des Selbstausdrucks in privaten Aufnahmen, das Wechselver-

hältnis zu in der Öffentlichkeit präsenten Bildern mit eigenen Bildformeln kann hier in Augenschein genommen und analysiert werden.

Mit dem bildanalytischen Ansatz der seriell-ikonografischen Fotoanalyse ist nicht einfach eine neue Quelle in die Forschung eingeführt, sondern dieser Ansatz postuliert auch ein eigenes Verständnis von Kultur und Gesellschaft, von Subjekt und Welt: Im Bildermachen und Bildersehen vollzieht sich die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt. Im Wechselspiel mit persönlicher Wahrnehmung und anderen Bereichen der Wissensvermittlung sind Bilder an der Konstruktion der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit maßgeblich beteiligt. Diese Auseinandersetzung kann durchaus mit dem klassischen Bildungsbegriff gefasst werden, da dieser sowohl die bildenden Einflüsse und die Selbstbildung umfasst, als auch den bildnerischen, gestaltenden Umgang mit der Welt kennzeichnet.

Verallgemeinert heißt das: Der Quellenwert von Fotografie liegt darin, dass im fotografischen Medium innere und äußere Bildungsrepräsentationen belichtet sind. Das hängt zum einen mit dem Stellenwert zusammen, den Fotografien im privaten wie im öffentlichen Leben, historisch wie aktuell besitzen. Zum anderen hängt es mit der ihnen eigenen Visualität zusammen: Fotografien sind als visuelle Verknüpfung zwischen dem Außenbild der Gesellschaft und den Ausdrucksbildern von Personen aufzufassen. Je leichter und schneller die Technik zu beherrschen ist, je unmittelbarer die Bilder eine visuelle Reaktion auf einen Impuls sind, desto näher ist die Quelle auch an den Lebensäußerungen der Menschen, während zugleich die Technik einen Abstand schafft. Der technische Ursprung der Bilder bedingt nicht einen Automatismus der Bilderzeugung, die Technik entscheidet gar nicht darüber, was für abbildungswürdig gehalten wird und auch nur bedingt über die Wahl der ästhetischen Mittel. In die Visualität der Fotografie gehen individuelle Erfahrungen ebenso ein wie über lange Zeit entstandene Bildformeln, die im Bild ausgedrückten Wünsche und Ansichten zeugen oft von überzeitlichen Themen. Hoch komponierte Fotografien von Künstlerinnen und Künstlern gehen eher bewusst mit diesen Bildformeln um, die profanen Bilder nehmen diese Themen ebenfalls auf, doch eher unbewusst. Daher weisen die Bilder der Kunst auf zentrale, virulente oder problematisch gewordene Auffassungen einer Zeit hin.

Die ästhetische Qualität eines Bildes ist gleichgewichtig zu berücksichtigen, wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, denn die ästhetische Form besitzt einen mit dem Bildinhalt untrennbar verbundenen Aussagewert. In der Bildästhetik haben – gewollt oder ungewollt – zeithistorisch relevante, subjektive wie gesellschaftlich verallgemeinerbare Vorstellungen über den zum Bild gemachten Gegenstand bzw. über das Thema ihre Form gefunden.

Durch den Mediencharakter der Fotografie ist immer auch technikgebundene Kommunikations- und Erinnerungskultur Teil der Untersuchungen. Zum einen lässt sich an der fotografischen Bildkultur erforschen, welche Bilder von wem überliefert werden, in welcher Art sie verbreitet werden und wie der Austausch der Bilder insgesamt zwischen der privaten, der institutionellen und der öffentlichen Sphäre verläuft. Dieser Teil der medialen Untersuchung betrifft die „Bildwanderungen“. Zum anderen lassen sich an den Veränderungen dieser Bilder, die immer auch mit den Entwicklungen des technischen Trägermedi-

ums zu tun haben, kulturelle Verschiebungen beobachten. Dass sich die stereotypisierten Motive und Stile der Fotografien auch als „Kollektivvorstellungen“ interpretieren lassen (Mannheim 1980, S. 231), kann entsprechend des bisher dargelegten Wissens über die technischen Bilder angenommen werden, jedoch weist diese Annahme noch über die bisher bekannten Untersuchungen hinaus. Dies ist aber das andere große Thema der medialen Fotografiemkultur, die in ihr impliziten gemeinsamen Erfahrungen.

In dieser fotografischen Bildkultur finden sich auch die erziehungs- und sozialwissenschaftlich relevanten Themenbereiche der Fotografie. Das methodische Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse bietet die Voraussetzungen, diese Themen zu erkennen, weil sie sowohl nach den unterschiedlichen Funktionen der Fotografie als auch nach Verbindungen von Form und Inhalt, von spezifisch Fotografischem und traditioneller Bildkultur, nach Index und Code, Stil und Ästhetik, Motiv und Symbol differenzieren kann. Im Sinne einer „grounded theory“ (Strauss/Glaser) sollten Fotografehistorikerinnen und -historiker nicht ausschließlich mit vorgefertigten Forschungsfragen an einen Bestand herantreten, sondern auch solche Themen aufnehmen, die sich aus einem Bestand heraus stellen.

Das Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse bietet die Möglichkeit, Hypothesen aus den Fotografien selbst zu gewinnen. Für visuelle Untersuchungen einer massenhaften Bildkultur ist es allerdings notwendig, vergleichbare Ausgangsdaten zu schaffen und die Untersuchungsergebnisse am erweiterten Bestand zu prüfen. Um diese Datenmenge methodisch zu beherrschen und trotzdem noch den Details und ihren Bedeutungen gerecht zu werden, wird die Bildinterpretation einzelner Fotografien mit seriellen Analysen zum methodischen Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse verschmolzen, die Thema des folgenden Methodenteils ist.

C. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse: Methodische Voraussetzungen und Standards

Weil Fotografien den Eindruck erwecken, man könne sie auf den ersten Blick verstehen, weil sie sich für Propaganda jeder Art und als private Reliquie gleichermaßen eignen und weil sie in der Wissenschaft ohne Umwege als „Generalinventar“ (Kracauer 1927/1999b, S. 111) gelten konnten, wurden zunächst keine Methoden entwickelt und erprobt, um die Sinnschichten des fotografischen Bildes zu entschlüsseln; denn der Sinn schien – anders als bei Kunstwerken – offensichtlich. Doch ist manche Geste zu privat, zu konventionell manche Haltung, zu intim ein Kamerablick, zu viele Vor-Bilder unterlegt, als dass man den Sinn erschöpfend ohne nachvollziehbare Methoden verstehen könnte. Hinzu kommt, dass sich der tiefere Sinngehalt fotografische Bilder gerade im Offensichtlichen verbirgt. Deshalb bedarf es methodologischer Überlegungen und eines methodisch systematisierten Verfahrens, die den Bildsinn freilegen helfen und das Verhältnis der Fotografie zwischen Bild und Wirklichkeit erfassen können, generell: um den Quellenwert von Fotografien wissenschaftlich auszuschöpfen. Dieses Verfahren ist im weitesten Sinne phänomenologisch in Bezug auf die Fotografie und hermeneutisch in Bezug auf das Bild, das die Fotografie zeigt.¹

In den vorangegangenen Kapiteln wurde Fotografie theoretisch als fotografisches Bild und als Medium genauer erfasst, Quellenwert und die besondere fotografische Ästhetik beschrieben. Diese theoretischen und methodologischen Erörterungen sind Voraussetzung für das im Folgenden darzustellende methodische Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse zur Auswertung der Quelle in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Es gibt verschiedene methodische Ansätze, mit denen Bilder gewinnbringend interpretiert werden können, offensichtlich bedingen verschiedene Fragestellungen verschiedene Methoden.²

Hier soll ein Verfahren oder besser ein aufeinander bezogenes Repertoire verschiedener Verfahrensmuster vorgestellt werden, das dem spezifischen Quellenwert von Fotografien gerecht wird. Es muss außerdem so strukturiert sein, dass 1. die Untersuchungsschritte und die Ergebnisse nachvollzogen und 2. die Ergebnisse einer Überprüfung und Einwänden standhalten können und dass 3. das methodische Verfahren auch von nicht auf Bilder spezialisierten Forschern und Rezipienten eingeübt und mit Erfolg angewendet werden kann. Die Verknüpfung der einzelnen Verfahrensweisen nennen wir deshalb „Muster“, weil ihnen eine Auffassung von Fotografie zugrunde liegt, die sowohl das fotografische Bild als auch ihren medialen Charakter einschließt, und außerdem, weil es das Muster in seiner Struktur erlaubt, je nach Fragestellung der Forschungsaufgabe und je

1 Zur hermeneutischen Bildinterpretation vor allem Bätschmann 1988.

2 Systematisch sind die verschiedenen methodischen Ansätze für Bildmaterialien bei Talkenberger (1997) und für Fotografien in der historischen Bildkunde bei Jäger (2000) dargestellt, ebenso Bohnsack 2001 für die Dokumentarische Methode und für Foto- und Filmanalysen Ehrenspeck/Schäffer 2003; visuelle Kommunikation behandelt Müller 2003 mit einem sehr guten Überblick über die einzelnen Forschungsansätze.

nach der Art der verwendeten fotografischen Quellen die Verfahren in sich zu variieren, ohne die Grundstruktur aufzugeben.

Da Fotografie ein Massenmedium ist, eignen sich neben den Standards qualitativer Verfahren ergänzend quantitative Daten, die bei entsprechender systematisierter Auswahl der Aufnahmen erhoben und methodisch berücksichtigt werden können. Das heißt, das methodische Verfahren muss sowohl für die Interpretation einzelner Fotografien unterschiedlicher Quellenarten als auch unterschiedlicher Epochen geeignet sein und zugleich anschlussfähig an die Analysen größerer Bildbestände. Bildinterpretationen einzelner Fotografien und serielle Analysen werden zu einem einzigen methodischen Verfahren verschmolzen. Dabei greifen wir auf die bekannten und vorgeschlagenen, in der Regel (bis auf die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation) allerdings nicht in handwerkliche Schritte umgesetzten Analyseverfahren zurück und stellen daraus ein Set von detaillierten, variierbaren, aufeinander bezogenen methodischen Schritten zusammen. Dieses Verfahren nennen wir seriell-ikonografische Fotoanalyse.

Einführend werden im folgenden Kapitel 9 die bekannten Ansätze aus den verschiedenen Zweigen der bildwissenschaftlichen sowie der historischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion referiert. Danach wird das methodische Verfahren in seinen Einzelschritten dargelegt: Grundlagen der Qualifizierung und Klassifizierung von Fotografien (10), Wege der seriell-ikonografischen Fotoanalyse (11) sowie Möglichkeiten der Geltungsprüfung (12). In Kapitel 13 werden Copyrightfragen und weitere Besonderheiten der Publikation von Fotografien als Quelle behandelt.

9 Bildwissenschaftliche Forschungsansätze und ihre Methoden

„Unter der Fotografie eines Menschen ist seine Geschichte wie unter einer Schneedecke vergraben.“

S. Kracauer 1927 (1999b, S. 104)

Zwar gab es seit den 90er Jahren Tagungen zum Visuellen in Erziehungsverhältnissen, doch spielten methodologische Probleme der Interpretation von Fotografien bzw. der Bildanalyse kaum eine Rolle. Mit wachsendem quellenkritischen Bewusstsein hat sich dies in den letzten Jahren allerdings verändert.³ Zunächst werden diejenigen Ansätze der Fotografieinterpretation zur Sprache kommen, die in der Kunst- und Fotogeschichte, vor allem aber in der Erziehungswissenschaft bereits ausgearbeitet und verwendet wurden, um darauf aufbauend die eigenen methodischen Schritte zu begründen.

Zunächst sind für die Fotografieanalyse immer noch Barthes' Begriffe des „studium“ und „punctum“ hilfreich (Barthes 1989, insb. S. 35f.). „Wir können Fotografien auf ihre systematische Codierung hin analysieren und uns ihnen theoretisch widmen (studium), wir können uns aber auch, ohne Analyse, von ihnen treffen, stechen lassen (punctum), von ihnen, d. h. in der Regel von Realitätsfragmenten, die sie ohne funktionalen Zusammenhang mit den Bedeutungsachsen des »studium« enthalten, als Zugabe an den Betrachter, der sich dem [sic] Übersetzen und Benennen nicht zufrieden gibt.“ (Kemp 1999c, S. 32) Gerade beide Suchbewegungen zusammen machen die Fruchtbarkeit Fotografie interpretierender Verfahren aus. Es ist das „punctum“, eine irritierende, oft verborgene Kleinigkeit, das bei vielen Fotografien nicht loslässt, aber um dies zu verstehen, bedarf es des „studium“, eines Verfahrens, mit dem man variabel und kontrolliert zugleich die Sinnschichten der Fotografie freilegen kann. Das „studium“ kann theoretisch fundiert werden (Burgin 1987), damit engt man zwar die Bedeutung des Bildes ein, jedoch konzentriert sich der Blick systematisch auf einen der Bedeutungsaspekte der Fotografie. So hilft beispielsweise das Mimesiskonzept von Gunter Gebauer und Christoph Wulf (z.B. 1998) körperliche, mimische und gestische Interaktionen zu analysieren, und so sind aus dem fotografischen Bild wesentliche Informationen über sich in körperlichen Haltungen und Ritualen äußernde Umgangsweisen zu gewinnen;

3 Vgl. beispielsweise die Tagung „Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte“ 1995 der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Schmitt et al. 1997) oder 1998 eine internationale Tagung der International Standing Conference for the History of Education: „Imagine all the education ... The Visual in the making the educational space through history“ (Depaepe/Henkens 2000); vom Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim und von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin wird, gefördert durch die DFG, die Datenbank Pictura Paedagogica Online aufgebaut, die bildhistorische Abbildungen verzeichnet. Methodenkritisch vgl. auch die Fachtagung Bildinterpretation vom 25. und 26. Juni 2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, veranstaltet von Horst Niesyto und Winfried Marotzki, die auch eine Online-Ausgabe von „Visuelle Methoden in der Forschung“ planen. Auch die Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in der DGfE widmete ihre Jahrestagung vom 22. bis 24. September 2004 in Frankfurt am Main dem Thema „Bild und Text – Methoden und Methodologien“.

psychoanalytische Theorien können zur Entschlüsselung insbesondere der Rezeption von Fotografien beitragen und Aufschluss geben über Generationsverhältnisse oder über die in der Fotografie präsen- te Rolle von Erinnerung.

9.1 Zur Geschichte bildwissenschaftlicher Verfahren

Die Beschäftigung mit dem Bild war vor allem eine Domäne der Kunstgeschichte, Ästhetik vor allem ein Thema der Philosophie. In den anderen Sozial- und Geisteswissenschaften waren bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts Bilder eine seltene Quelle, dennoch steht das in den letzten Jahrzehnten neu erwachte Interesse in einer langen Tradition: Seit dem Mittelalter verwenden Pädagogen und Theologen Bilder als Lehrmittel in ihrem Unterricht, und seit etwa 1900 beschäftigen sich auch Wissenschaftler mit Bildern als historischer Quelle für Erziehungsverhältnisse.⁴ Fotografien haben in diesem Bereich der Nutzung von Bildern eine eigene, auch eine eigene pädagogische Geschichte. Schon zu Beginn des 20. Jahrhundert gab es aus der Lehrerschaft heraus vereinzelte Forderungen nach einem Fach oder einer Arbeitsgruppe Schulfotografie. Parallel dazu und erfolgreicher war die Verwendung von Fotos z.B. in historischen Museen. Jedoch folgte daraus zunächst nicht – wie das gemäß wissenschaftlichen Standards eigentlich zu erwarten gewesen wäre – dass Historiker, Medienkundler oder Kunstwissenschaftler eigene quellenkritische Methoden entwickelten.

Diese technischen Bilder stellten offensichtlich eine andere Herausforderung dar als gemalte Bilder. Kunstwerke wurden nicht einfach für die Wirklichkeit genommen. Um ihnen ihre Informationen zu entlocken, wurden komplexe Interpretationsverfahren entwickelt, die eine eigene Ausbildung erforderten. Gerade weil Fotografien lange unkritisch als Ansichten der Wirklichkeit behandelt wurden, kamen hier nicht dieselben strengen Methoden, wie sie in der Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte sowie in der Medien- und Filmtheorie entwickelt worden waren, zur Anwendung. Dieses Bewusstsein entstand in Deutschland später als beispielsweise in den USA.⁵

Ein Grund für die im Vergleich vor allem mit den anglophonen Ländern und Frankreich geringe Nutzung visueller Quellen in Deutschland liegt darin, dass die kultur- und bildwissenschaftliche Tradition hier 1933 und etwas später in Österreich abbrach. Viele Vertreter und Vertreterinnen einer auf Bild und Form bezogenen Phänomenologie wurden wegen ihrer jüdischen Abstammung aus Deutschland vertrieben. Fritz Saxl emigrierte 1933 mit der Forschungsbibliothek des 1929 verstorbenen Aby Warburg, des Begründers der Bildwissenschaft, und mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, darunter Gertrud Bing, nach London; Ernst H. Gombrich folgte 1936 aus Wien. Erwin Panofsky verlor seine Hamburger Professur im Frühjahr 1933 und konnte noch im selben Jahr, er war damals bereits im Ausland bekannt, in die USA auswandern und in Princeton seine Arbeit fortfüh-

4 Rolf Winkeler nennt dies „instrumentalisierte Verwendung“, zur Geschichte des illustrativen und wissenschaftlichen Gebrauchs von Bildern Winkeler 2000.

5 In den USA gibt es quellenkritische Vorgehensweisen mindestens seit der Veröffentlichung der beiden Ethnologen Collier und Collier 1967. Die Debatte um Visual Culture wurde vor allem in den USA entfacht (u. a. Wells 1997; Mirzoeff 1999, 2002).

ren (hierzu Michels 1999, S. 49ff.). Rudolf Arnheim emigrierte über Italien und Großbritannien 1940 in die USA. Siegfried Kracauer emigrierte über Frankreich ebenfalls in die USA; Walter Benjamin floh 1933 über Paris. Von den Nazis und deren Helfern verfolgt, ohne Hoffnung auf eine mögliche Ausreise aus Spanien wegen fehlender Papiere, beging Benjamin beim Übergang über die Pyrenäen in Port Bou Selbstmord.

Diese unterbrochene bildwissenschaftliche Tradition wurde erst in den siebziger Jahren mit der Benjamin- und der in Deutschland weniger intensiven Kracauer-Rezeption bei einem breiteren wissenschaftlichen Publikum wieder aufgenommen.⁶ Die vor allem in den USA weiter entwickelte Ikonologie wurde zur international gültigen Leitidee in den Kunstwissenschaften, während Warburgs kulturwissenschaftlicher Ansatz seit den neunziger Jahren zunächst durch Ernst Gombrichs „intellektuelle Biographie“ (1970/1992a) und dann durch die Edition der Gesammelten Werke (Bredekamp et al. 1998ff.) wieder an Bedeutung gewonnen hat. Vor allem mit der Förderung und Wiederbegründung des Hamburger Warburg-Institutes durch Martin Warnke entstand innerhalb (und neben) der Kunstwissenschaft eine ikonologisch arbeitende Kulturwissenschaft.⁷ Die sich von der Kunstgeschichte getrennt entwickelnden Medientheorie und Medienkritik der sechziger und siebziger Jahre dagegen hatten in Deutschland eher zu einer Bildfeindlichkeit oder mindestens zu einem Misstrauen gegenüber dem Bild geführt, denn zu einem analytischen, akzeptierenden Interesse am technisch reproduzierten Bild.⁸

Die aktuellen Debatten um eine Neubegründung der Bildwissenschaften – die Protagonisten betonen ihren offenen unabgeschlossenen Status⁹ – finden wiederum in enger internationaler Kooperation statt, heute vor allem durch die Forschungs- und Diskussionsinitiativen von Hans Belting, Horst Bredekamp, Gottfried Boehm, Michael Diers, Dietmar Kamper, Ulrich Raulff, Klaus Sachs-Hombach und anderen. Die Gründung des Zentrums für Kunst und Medientechnologie in Karlsruhe und die Entwicklung eines Schwerpunktes Bildanthropologie setzt hier Maßstäbe für die Begründung einer Bildwissenschaft, in der Kunst, Bild und Medium nicht mehr als getrennt voneinander existierende Phänomene behandelt werden.

Dass die „Visuelle Anthropologie“ und eine auf Bildern basierende Forschung inzwischen auch die deutsche sozialwissenschaftliche und pädagogische Wissenschaft erreicht hat, hängt unter anderem mit einer erneuten Verschiebung der Aufmerksamkeit zusammen. Skepsis gegenüber den Erklärungsleistungen von Annahmen über politische und ökonomische Strukturen weckte das Interesse an der Bedeutung individueller Lebensgeschichten und deren Sichtweisen. Die Erkenntnis, dass sich aber aus dieser Sicht Phänomene ganzer Generationslagen nicht erklären ließen, lenkten das Augenmerk erneut auf

6 Zur erzwungenen Emigration (insbesondere in die USA) der Vertreterinnen und Vertreter der deutschen Kunstwissenschaft sowie der Entwicklung ihrer Ansätze, vor allem der Ikonologie, im amerikanischen Ausland Michels 1999. Kracauer ist auch wegen seines intensiven Austauschs mit Panofsky wichtig, vgl. Breidicker 1996.

7 Zur Warburg-Rezeption s. u. a. Gombrich 1992b; McEwan 1998; Saxl 1992; Wuttke 1990; Raulff 2004.

8 Vgl. die Rezeption von M. McLuhans „Understanding Media“ (1964); H. Marcuse: Der eindimensionale Mensch (1967); als Vertreter dieser deutschen Medienkritik z. B. H. K. Ehmer 1970 und 1973.

9 Belting (2001, S. 14) spricht von „unterbrochenen Wegen zu einer Bildwissenschaft“.

die Vergesellschaftungsformen von Politik und Kultur und deren Repräsentation in der Gesellschaft, auf kulturelle Praxen von Institutionen und deren Personal.¹⁰

Die ersten Ansätze, mit Fotografien als Quelle methodenkritisch zu arbeiten, sind in den Geschichtswissenschaften zu finden; die aufgeworfenen Fragen betreffen insbesondere die Auftraggeber, die Fotografen, die Verwendung der Aufnahmen und die Rezeption der Fotografien in Lehrwerken und als Quellen.¹¹ Inzwischen wurden methodische Standards formuliert, die auf Erfahrungen mit historischen Foto-Bildanalysen basieren.¹² Handbuchartig zusammenfassend, auf die Geschichtswissenschaft bezogen hat Jens Jäger eine „Einführung in die Historische Bildkunde“ (2000) vorgelegt. Dies ist das erste in Deutschland erschienene Buch, das sich mit methodischen Fragen der historischen Fotoanalyse auseinandersetzt.¹³ Jäger schildert jeweils knapp verschiedene Methoden der Fotoanalyse von den traditionellen realienkundlichen Betrachtungen, über die seriell-ikonografischen Verfahren bis hin zu neueren kulturgeschichtlichen Ansätzen. Zwar entwickelt Jäger keine Methode der historischen Fotografieanalyse, dafür beschreibt er die Möglichkeiten und Felder fotografischer Forschung am Material selbst und öffnet so bisher weitgehend vernachlässigte Quellenbestände. Ralf Bohnsack ist insbesondere zu verdanken, dass die genetische Methode Karl Mannheims wieder entdeckt wurde, die bis dahin hinter den Begriffen Erwin Panofskys, der sie von Mannheim entlehnt hatte, verborgen geblieben war (u. a. Bohnsack 2001, 2003). Karl Mannheim wollte das implizite atheoretische Erfahrungswissen für Forschung zugänglich machen und theoretisch begründen. Im Begriff des „Erlebniszusammenhangs“ werden historisch-kulturelle Phänomene in ihrer sozialen Umgebung gefasst und können in jedem Werk bzw. Dokument über den „Stil“ aufgefunden werden (Mannheim 1980, S. 96ff.). Yvonne Ehrenspeck und Burkhard Schäffer (2003) haben diese und andere für die Erziehungswissenschaft relevante Zugänge zur Film- und Fotoanalyse zusammengefasst.

Früher als die Geschichte entwickelten die Ethnologie und die Volkskunde einen eigenen Zweig der Verwendung von Fotografien als Quelle; denn hier haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das neue Medium schon im 19. Jahrhundert als Chance für die Feldforschung begriffen und die Kamera zunächst extensiv als Notizbuch genutzt. Seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde eine Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen dieses Mediums und seine wissenschaftliche Bedeutung und zuverlässige Auswertung geführt. Die beiden amerikanischen Ethnologen John Collier und Malcolm Collier haben diese Erfahrungen und methodischen Standards sowohl für die

10 Mollenhauer 1986, S. 122. Diese Entwicklung hängt eng mit den Veränderungen in den Sozial- und Geisteswissenschaften zusammen, die sich durch einen konstruktivistischen Konsens ergeben haben, wonach jedes Wissenschaftssystem, aber auch gesellschaftliche Beziehungen überhaupt und ihre historische Interpretation als intertextuell geprägte und konstruierte Zusammenhänge gelten. Zwar hat sich die Idee der sozialen Konstruktion nicht als alles bestimmende Theorie erwiesen, jedoch gilt die von ihr ausgegangene Verunsicherung für jeden theoretischen Neuansatz heute (als Übersichten Berger/Luckmann 1969; Gerstenmaier/Mandl 1995; Hacking 1999).

11 Hierzu Hannig 1989, 1994; Tenfelde 1994; Schneider 1995, 1998. Inzwischen gibt es aus diesem Fach wichtige Arbeiten insb. zur Verbreitung und Rezeption von Fotografie, u. a. Brink 1998; Knoch 2001.

12 Wohlfeil 1986; Wünsche 1991; Mollenhauer 1997a; Talkenberger 1994, 1997.

13 Außerdem erschienen zwei Artikel über Fotografieanalysen als methodische Verfahren: Fuhs 1997; methodisch ausführlicher Harper 2000.

Herstellung und Verwendung von Fotos wie auch von Filmen schon 1967¹⁴ zusammengefasst. Die von ihnen erarbeiteten Analysemöglichkeiten für Filme und Fotografien sind für ethnologische oder auch sozialwissenschaftliche Projekte, die mit selbst aufgenommenen Fotografien arbeiten, gut geeignet; sie haben allerdings den Nachteil, dass sie sich nur auf die Bildinhalte beziehen. Auch die deutsche Volkskunde und die Ethnologie haben Fotografien als wissenschaftliche Quelle früher als die Geschichts- oder Erziehungswissenschaft erkannt. Dort wurde in den letzten Jahrzehnten außerdem quellenkritisch über den eigenen Umgang mit diesem Medium diskutiert, zum Beispiel über die ideologischen Komponenten bestimmter Blickwinkel in der Fotografie und die Verwendung solcher Aufnahmen.¹⁵ Die Folge davon war aber nicht etwa eine erneute Skepsis gegenüber dem Medium, sondern der kolonialistische Blick durch die Kamera wurde im Gegenteil zum Thema der Ethnografie, nun nicht des Fremden, sondern des eigenen Umgangs mit dem Fremden.¹⁶

In den anglophonen Ländern wurde das Bild als Quelle in verschiedenen Disziplinen erkannt – die Gründe hierfür liegen u. a. in der schon angedeuteten Bedeutung der Visual Anthropology. Verschiedene Forschungsansätze, die Foto, Film und gezeichnete oder gemalte Bilder umfassen, wurden 1998 von Jon Prosser zu einer „Visual sociology“ in einem Handbuch „Image-based Research“ zusammengestellt. Die Ansätze sind allesamt quellenkritisch systematisiert, was aber auch hier fehlt, ist eine Methode, die 1. handwerklich plausibel und vermittelbar ist und die 2. die Fotografie und deren Interpretationsmethoden nach den heute in der Fototheorie und Bildwissenschaft gültigen Standards erfasst.

Für alle diese Bereiche gilt, dass sie sich methodisch auf andere Disziplinen, vornehmlich auf die Kunstwissenschaft und besonders auf die Ikonografie und Ikonologie sowie auf eine, allerdings weit gefasste Medientheorie beziehen. Die Notwendigkeit, solche Verfahren zu entwickeln, ist inzwischen überall erkannt, die Methodendiskussion hat in diesen Disziplinen intensiv begonnen. Aber auch die Reklamation der Ikonografie und Ikonologie als geeignetem Ansatz für die Analyse fotografischer Bilder führte bisher nicht dazu, dass methodologische und interpretatorische Maßstäbe auch tatsächlich angelegt und deren Ansprüche eingelöst wurden.¹⁷ In Deutschland werden auch semiotische fotohistorische Untersuchungen kaum herangezogen. Das hängt wahrscheinlich mit der herausragenden Bedeutung der Ikonologie für die deutsche Kunstwissenschaft zusammen, aber auch mit einem Problem, das der Semiotik innewohnt, nämlich das spezifisch Visuelle unter der Kategorie des Zeichens fassen zu müssen. Von besonderer Bedeutung ist hier aber die Initiative von Klaus Sachs-Hombach, der eine allgemeine Bildwissenschaft als disziplinübergreifendes Projekt entwirft und mit seiner Definition von Bildern als „wahrnehmungsnahen Zeichen“ semiotische und wahrnehmungspsychologische Theorien verbindet (Sachs-Hombach 2003a, S. 10f.). Die indexikalische wie die ikonische Qualität von Fotografien ist für ihn gleichermaßen grundlegend (S. 221 ff.).

14 Die Ergebnisse ihrer Forschungen sind 1986 in einer stark erweiterten und aktualisierten Fassung publiziert worden.

15 Für die Volkskunde insbesondere Ulrich Hägele 1998, 2001; für die deutsche Ethnologie Byer 1985 sowie Thementeil der Zeitschrift Fotogeschichte Heft 71, 19(1999). Der Volkskundler Fuhs hat dies für die Erziehungswissenschaft fortgesetzt: Fuhs 1997, 2000, 2003.

16 Dazu vor allem Ryan 1997; MacDougall 1997.

17 Dazu Hüppauf 2000; Kaemmerlings 2000.

Wenn man – wie im Folgenden – Ikonografie und Ikonologie als methodische Bezugspunkte wählt, dann ist zu beachten, dass Fotografie einen separaten Bereich der Bildwissenschaft darstellt. Wir haben es mit einem eigengesetzlichen Medium zu tun, das in sich noch einmal stark differenziert ist; für die Forschung ist es wichtig, diese Quellspezifika der Fotografie zu unterscheiden. Es gibt neben den technischen und daraus resultierenden Medieneigenschaften andere Eigenarten, die für das Medium Fotografie insgesamt gelten. In der fotografischen Bildanalyse unterscheiden wir zwar die Quellenarten vor allem nach ihrer Herkunft und nach ihren Verwendungsweisen und nicht nach ästhetischen Merkmalen, die erst während der Interpretation analysiert werden. Doch helfen die von dem amerikanischen Fototheoretiker Matt Herron entwickelten vier funktional differenten Typen der Fotografie, eine „Begriffssprache für Fotografie“ (Herron 1962/1999c, S. 287) zu finden.

Herron unterteilt das Medium in vier Sparten: 1. die informative Fotografie als „mehr oder weniger objektive Aufzeichnung objektiver Fakten“; 2. die dokumentarische Fotografie als „persönlicher Bericht über einen Gegenstand oder ein Ereignis, so objektiv als möglich“; 3. die bildmäßige Fotografie als „subjektive Interpretation eines Gegenstandes“; und 4. das Äquivalent, Fotografie als „ein subjektiver Geisteszustand, der sich in seinem Artefakt konkretisiert“ (Herron 1962/1999c, S. 288). Anders als Herron beobachten wir jedoch, dass selbst in die 1. Sparte, in die informative Fotografie, in das Bild der Blickwinkel und der selektierende Blick des Fotografen eingehen.

Insofern ist in vielen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen das Interesse an dem Medium in den vergangenen Jahrzehnten enorm gewachsen, die Suche nach methodisch-interpretatorischen Zugängen hält an.

9.2 Bild und Bildung

Bilder sind nicht allein Quelle für Erziehungsphänomene, sondern selbst auch Teil von Erziehung und Medium ihrer Praxis, seitdem es Pädagogik gibt, vermutlich, seitdem es die Erziehungstatsache gibt. Bilder sind wie Musik und Sprache Medien, über die kulturelles Wissen, Glauben, Lebensformen und Rituale an die nächste Generation weitergegeben werden. Sie wandeln sich mit den Veränderungen der Lebensbedingungen und der Generationsabfolgen. Während die schriftlichen Quellen als Ausdruck von Einstellungen und Geschichte schon seit Herodot – Homer berief sich noch aufs Hörensagen – akzeptiert, und selbst subjektive Quellen ebenfalls als institutionellen Quellen gegenüber ebenbürtig ernst genommen wurden, so galten Bilder zunächst entweder ausschließlich als Lehrmittel oder als bloße Illustrationen. Ihre weit reichende Bedeutung für das Aufwachsen, für menschliche Entwicklung allgemein war bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht Thema erziehungswissenschaftlicher Diskurse.¹⁸

18 „Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik“ beschreibt Hans-Ulrich Grunder 2000; andererseits war das Visuelle bisher auch nur selten Gegenstand eines systematischen historischen Forschungsinteresses. Möglicherweise zeigt sich das Visuelle in der Erziehung erst dann, wenn man es ins Zentrum der Beobachtung und Analyse stellt. Darauf verweisen Forschungen wie beispielsweise diejenige von Anke Te Heesen (1997a, b). Reformpädagogen wie Adolf Reichwein machten das Bild zum Thema, Reichwein 1978, 1993.

Seit den fünfziger Jahren hat sich die deutsche Erziehungswissenschaft – wohl infolge der Reaktionen auf den Nationalsozialismus – insbesondere auf die demokratische Schulreform konzentriert. Entsprechend waren ihre Forschungen eher handlungsbezogen und weniger bildorientiert, ja überhaupt weniger theoretisch und reflexiv motiviert. Ähnlich unmittelbar handlungsorientiert waren auch die Sozialwissenschaften. Der Anfang der achtziger Jahre einsetzende Erfolg der Biografieforschung und der Oral History ist sicherlich ebenfalls aus dem Bedürfnis heraus zu erklären, die eigene Vergangenheit, die hohe Akzeptanz des Nationalsozialismus durch weite Bevölkerungskreise, besser zu verstehen und „aufzuarbeiten“.

Außerdem sollte – gerichtet gegen „große“ Theorien, in deren Folge z.B. die Strukturanalysen Hans-Ulrich Wehlers entstanden, aber auch gegen konservative Strömungen – das Individuum, das in der eher ökonomisch und strukturalistisch oder geisteswissenschaftlich begründeten Geschichtswissenschaft vernachlässigt schien, wieder stärker in die wissenschaftliche Analyse einbezogen werden. Visuelle Überlieferungen wie Alben, Zeitschriften, Kleidung spielten dabei zunächst meist nur eine anregende oder illustrierende Rolle.

Die seit den achtziger Jahren zu beobachtende Aufmerksamkeit für das Visuelle hat sicherlich noch weitere Gründe: Nach der Reformeuphorie¹⁹ kamen Zweifel an den originären Erziehungsleistungen gesellschaftlicher Institutionen wie Schule und Familie auf. Damit erwachte ein neues Interesse für den Menschen als biologisch anthropologisches Wesen, verbunden mit einem Blick auf Körper und Wahrnehmung. Das Interesse an ursächlichen Bedingungen und daraus resultierenden historisch sich verändernden Formen von Aufwachsen, Lernen, nach einer Phase, in der es ideologiekritisch um Inhalte ging, erforderte andere Quellen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung ist im Wandel begriffen. Ethnologische Forschungsmethoden wie Feldforschung und Ethnomethodologie zeigen jetzt deutlicher, in welchen Formen Erziehungsverhältnisse in der Praxis gelebt werden und wie mit den Praxen von Erziehung umgegangen wird.

Zudem eröffnet dieser Quellentyp auch in der Frage von Selbstartikulation und Selbstbildung neue Erkenntnisse: Kunstwerke wie Fotografien halten nämlich nicht nur den „passiv“ wirkenden Umgang mit Erziehung fest, sie zeigen auch die Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Welt. Sie beinhalten Stellungnahmen gegenüber dem Nicht-Verfügbaren. Und sie sind nicht zuletzt als aktiv produzierte Bilder selber eine Auseinandersetzung, und als solche wird in ihnen nicht nur Lehren, sondern auch Lernen sichtbar. Fotografie muss also nicht nur als Bild, sondern auch als Ausdruck verstanden werden.

Wenn in der Forschung neue Quellengattungen aufgegriffen werden, dann geschieht das, weil es unbeantwortete Fragen gibt, die die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bewegen, die aber auch die Gesellschaft – explizit oder nicht – bewegen. Klaus Mollenhauer nannte diese offenen Fragen „Vergessene Zusammenhänge“ (1983a). Erziehung wurde von ihm weiterhin als Zukunftsaufgabe gesehen. Er teilte nicht die Prämissen der Antipädagogik. Erziehung bleibe Überlieferung und Weitergabe des Wissens durch die Erwachsenen an die nachfolgende Generation. Dies könne allerdings nur aus einer ständigen Überprüfung der Tauglichkeit des zu Überliefernden geschehen: Die „Repräsentation

19 Mollenhauer sprach gar vom vorläufigen Ende der „pädagogischen Konjunktur“ (1986, S. 7).

der Lebensformen“ sei „nun das wichtigste Bildungsproblem“ (S. 20). Dass sich in den formalen Strukturen der Bilder die „Regeln der sozialen Wirklichkeitskonstruktion“ (S. 41) verbergen, prädestinierte sie für ihn als Quelle. Bilder vereinen in der Bildästhetik Form und Inhalt, dadurch erreichen sie Vieldeutigkeit und Mehrperspektivität, womit sie sich der Abbildtheorie widersetzen und gerade deshalb Ausgangspunkte bieten, um das vielfältige wechselseitige Eingebundensein von Individuum und Gesellschaft, Natur und Kultur zu repräsentieren. Außerdem öffnen, so Mollenhauer, „ästhetische Gegenstände, Kunstwerke also, gerade deshalb ... eine besondere Erkenntnisweise, weil sie das in diskursiver Argumentation kaum zu fassende Spiel des Subjekts mit seinen grammatischen Formen zur Darstellung“ bringen. (Mollenhauer 1986, S. 134).

Neben Klaus Mollenhauer waren es in der Erziehungswissenschaft vor allem Konrad Wünsche, Rolf Winkeler, Horst Schiffler und Theodor Schulze²⁰, die zum Teil unabhängig voneinander begannen, Bilder als Quellen für die Erziehungsgeschichte systematisch zu untersuchen. Inzwischen werden Bilder von Erziehungswissenschaftlern auch für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen verwendet.²¹ Zur nächsten Generation, die insbesondere der visuellen Anthropologie zu Diskussion und Ansehen verholfen haben, zählen u. a. Christoph Wulf, Michael Parmentier, Christian Rittelmeyer, Johannes Bilstein, Eckhart Liebau und Dieter Lenzen.

Zu Beginn war es vor allem eine Debatte darüber, ästhetische Momente als Erfahrungen und als Erinnerungsträger wieder in die Erziehung einzuführen.²² Mollenhauer plädierte dennoch für eine strikte Trennung von Kunst und Pädagogik (1990, S. 3-17). Dem Formelement, der Ästhetik gilt die stärkere Beachtung. Doch was meint die „vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie“²³ tatsächlich? Zunächst bezieht sich die Einführung des Ästhetischen auf die kreativen Praxen in den Curricula von Schulen und in der Bildung junger Menschen oder auch allgemein der Volksbildung, wie das schon die Kunsterziehungsbewegung vertreten hatte. Weiter ist damit gemeint, die Interpretationsfähigkeiten der Rezipientinnen und Rezipienten sowie die Thematisierung ästhetischer Fragen und die visuellen Elemente, d. h. auch die Formen, in denen Ausdruck und Bildung verlaufen, stärker in einem sonst eher von Inhalten bestimmten Erziehungsdenken zu berücksichtigen.

Um dieses letzte Element geht es, wenn Bilder in der Analyse von Bildung behandelt werden. Im Visuellen ist dieses Verhältnis von Mensch und Welt gefasst, insbesondere in den gestalteten Bildern der Fotografie hat dieses Form gefunden – die Form und ihre Bedeutung liegt jenseits der Begriffe, aber wird mit oder in der Einbildungskraft verstanden.²⁴ Jede Anschauung – und Wissenschaft ist auch eine solche – enthält formale Entschlüsselung. Nicht allein der Inhalt wird erblickt, sondern dieser wird im Prozess des Sehens aus der komplexen Verschränkung erschlossen, und zwar subjektiv.²⁵

20 Zuerst Mollenhauer 1983a, b; Schiffler/Winkeler 1985; Wünsche 1991.

21 Z.B. Parmentier 1989; Lenzen 1990, 1993; Herrlitz/Rittelmeyer 1993; Schmitt u. a. 1997; Bohnsack 2003.

22 In den verschiedenen reformpädagogischen Strömungen Adolf Reichwein bzw. in der Waldorfpädagogik Rudolf Steiner.

23 So der Titel des Beitrages von Klaus Mollenhauer auf der Tagung „Kunst und Pädagogik“ 1989, vgl. Mollenhauer 1990.

24 Mollenhauer 1990, S. 15; Kant 1975, S. 413f.

25 Kant 1975, S. 49. Es ist die Sinnlichkeit, die uns Dinge überhaupt erst vermittelt.

Bildwissenschaftliches Arbeiten sollte nach Mollenhauer nicht nur die historisch analytische Perspektive berücksichtigen, es könnte auch den Bereich zwischen Verstand und Sinnlichkeit fassen. Wenn Mollenhauer ästhetischen Bildern eine Aufgabe im Prozess der Ich-Bildung zuspricht, so lässt sich im Umkehrschluss vermuten, dass sich in ästhetischen Erscheinungen Ich-Bildungs-Prozesse ihrer Zeit beobachten lassen (Mollenhauer 1990, S. 16). Dieses wiederum ist ein Anschluss für empirisch erziehungswissenschaftliche Forschung, wie sie Mollenhauer u. a. anhand von ästhetischen Produkten von Kindern unternommen hat (Mollenhauer 1996b).

Welche Fragen werden durch Bilder neu aufgeworfen und beantwortbar? Käte Meyer-Drawe benennt die bisherigen Versäumnisse am radikalsten: Die maßgeblichen Bildungsbegriffe hätten die „Herausforderung durch die Dinge“ nicht ernst genommen (Meyer-Drawe 1999, S. 329). Zu diesen Dingen gehörten neben den Erfahrungen mit konkreter Natur, die den Körper und damit auch die Person einschließt, auch die Klang- und die Bilderwelt.

Die Diskussion um Kommunikation als das, was die Welt permanent in Bewegung hält, sei damit verloren gegangen sowie das Wissen, dass Menschen nicht nur über Sprache kommunizieren, sondern dass die Welt sich in den Dingen, den Räumen und auch in den Körpern als materielle und sensuelle Erfahrung offenbart. „Das Subjekt der Neuzeit begreift sich vor allem vom Denken her. Es sieht, riecht, schmeckt, hört oder fühlt das Ding nicht, es urteilt, dass das Ding so oder so ist. ... Wir haben uns in bloß Denkende, die Dinge in das bloß Gedachte und schließlich die Anderen in das Udenkbare verwandelt, wie M. Merleau-Ponty (1986, S. 61, 67) zutreffend diagnostiziert“ (Meyer-Drawe 1999, S. 330).

Nach Käte Meyer-Drawe wäre Bildung heute die Kunst, „sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen“ (S. 334). Allerdings setzen wir den Akzent weniger ins Negative als die Erziehungswissenschaftlerin, die von „Weltverlust“ spricht (ebd.). Auch das innere, das reflektierte oder ästhetisierte Bild der Welt ist leiblich erfahrene Welt. Gerade die analoge Fotografie enthält etwas, das anrührt, weil sie damit spielt, durch den Lichtabdruck sinnlich mit dem abgebildeten Phänomen verbunden zu sein und durch ihre Fähigkeit, noch winzigste Regungen, Lichteinfälle, Schatten festzuhalten.

Tatsächlich ist das Thema Bild und Bildung noch nicht in seiner eigentlichen Bedeutung erfasst. Zunächst müssen die Quellenarten der Fotografie in eine „Tiefendeutung“ (Sedlmayr 1998, S. 8) einbezogen werden. Dann lässt sich vielleicht auch Rudolf Arnheims (1974) Diktum in Frage stellen, wonach sich Fotografie durch einen „Mangel an formaler Präzision“ (1999c, S. 180) auszeichnet. Umfassende Untersuchungen zu den sozial- und erziehungswissenschaftlichen fotografischen Genres oder gar eine Ikonografie des Pädagogischen fehlen. Wenn Sedlmayr Kunst als Symptom und Symbol der Zeit versteht²⁶, dann müssen – um diese Annahmen für Fotografie auch zu beweisen – solche erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen erst durchgeführt werden (Wünsche 1998b, S. 1).

Da die Erkenntnisse über Bildsehen und Bildproduzieren allesamt darauf hinweisen, dass gar nicht voraussetzungslos „natürlich“ gesehen werden kann, stellt dies auch Fotografien und deren alltägliche Produktion in die Tradition des Bildes überhaupt. Dann sind

26 Hans Sedlmayrs Veröffentlichung trägt den Titel „Verlust der Mitte. Die Bildende Kunst des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit“.

Bilder, auch fotografische Bilder, eine „Inkarnation“ u. a. des Pädagogischen (S. 10f.). Betrachtet man fotografische Bilder nicht als isolierte Gegenstände, sondern als Medien zwischen Mensch und Welt, erhalten sie eine weitergehende Bedeutung; ihre Zufallsmomente sind dann nicht beliebig interpretierbar, sondern unterliegen historischen Wahrnehmungsgesetzen.

Mit den theoretischen und methodologischen Überlegungen und den möglichen Interpretations- und Analyseverfahren für Fotografien, die wir hier entwerfen, wollen wir ein Konzept systematisch vorstellen: Fotografien so zu interpretieren, wie sie auftreten, in ihrer Vielfalt und ihrer Vielzahl. Die Methode sollte komplex genug sein, um dem Medium und der Vielzahl der möglichen Themen gerecht zu werden. Gleichzeitig müssen die Schritte ausreichend normiert sein, um Aussagen zur Geltung der gewonnenen Thesen zu erlauben und diese zu prüfen. Prosser spricht bei seinem Ansatz von „image based research“ von „multiple methods“ (1998, S. 104).

Die seriell-ikonografische Fotoanalyse ist vermutlich nicht schon für jeden Fall, d. h. für jedes Bild bzw. jeden Korpus, in der Lage, die gesamten aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher bzw. historischer Sicht relevanten Themen auch tatsächlich zu heben. Es bleiben mit Sicherheit „weiße Flecken“ auf der Landkarte zurück (Mollenhauer 1997a, S. 262). Um diese zu erkennen und zu bearbeiten ist es weiter notwendig, theoretisch fundierte Fragestellungen zu entwickeln und vor allem interdisziplinär zu arbeiten.

10 Die Qualifizierung von Fotografien für die wissenschaftliche Arbeit

Welche Fotografien einer Untersuchung zugrunde gelegt werden, welche Qualitäten das Material haben muss und wie es für eine solche Untersuchung geordnet und beschrieben wird, entscheidet über den gesamten Forschungsverlauf. Erziehungswissenschaftlich relevante Informationen bergen viele und sehr unterschiedliche fotografische Bilder, z.B. Fotografien von Schule und Unterricht, Pressefotografien zu bildungspolitischen Themen, künstlerische Fotografien oder Familienfotografien, deren großes Thema ohnehin das Aufwachsen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter ist. Daneben sollten erziehungswissenschaftliche Untersuchungen gerade jene fotografischen Bilder berücksichtigen, die von jugendlichen Fotografinnen und Fotografen selbst stammen, sei es als Knipser oder ambitionierter Amateur. Wie bereits an anderen Stellen hervorgehoben, ist das Pädagogische nicht nur in einschlägigen Bildthemen wie etwa Schule, Unterricht oder Jugend präsent, sondern auch in der ästhetischen Form, in Entstehungs- und Distributionsverhältnissen und in Wirkungen auf die Betrachter/innen verschlüsselt. Die Entdeckung dieses Wissens ist insgesamt theoriegeleitet, verschiedene Forschungsinteressen eröffnen auch unterschiedliche Perspektiven auf das Material.

Die Verwendung der Fotografie als Quelle ist pragmatisch an bestimmte materielle Bedingungen geknüpft: Erst muss ein Minimum an expliziten und zuverlässigen Kontextinformationen gesichert sein, wozu grundsätzlich Zeit- und Ortsangaben gehören (Land, Region), des Weiteren Angaben zur Provenienz (Fotograf, Verwendungszusammenhang). Die Notwendigkeit der kontextuellen Einbindung ergibt sich aus der komplexen und vieldeutigen Struktur des fotografischen Bildes, ohne sie sind Bildinformationen historisch und sozial nicht zuordenbar und können damit letztlich auch keine über den unmittelbaren Bildzusammenhang hinausreichende Bedeutung gewinnen. Jede über das erforderliche Minimum hinausgehende Information erhöht hingegen den Quellenwert der Fotografie und erweitert das Themenfeld und die Interpretationsmöglichkeiten der seriell-ikonografischen Fotoanalyse. Diese Informationen werden entweder aus den entsprechenden Bildunterschriften gewonnen oder können aus dem Kontext einer Veröffentlichung erschlossen werden, aus einem Serienzusammenhang oder aus dem Bestands- oder Sammlungskontext. Externe Informationen können auch dem Bild selbst entnommen werden, z.B. wenn bekannte historische Gebäude Hinweise auf den Ort der Aufnahme geben oder markante historische Ereignisse auf die Zeit. Auch Kleidermoden, Accessoires, Inneneinrichtungen, Fotografierstile, Fototechniken und verwendete Materialien liefern historische Fakten zur Einordnung von Fotografien. Die Rekonstruktion der für die Forschung notwendigen Bildangaben kann sich allerdings im Detail schwierig gestalten; Privatfotografen sortieren oft gar nicht oder nur oberflächlich und beschrifteten Bilder selten, und auch viele Berufsfotografen ordnen ihre Bestände höchstens jahrgangsweise oder nach wichtigen Anlässen. Doch auch auf flüchtig hingekritzelte Bleistiftzeichen auf der Rückseite von Papierabzügen sollte man sich nicht verlassen, sie sind keine sichere Infor-

mationsquelle, wenn man nicht überprüfen kann, von wem sie stammen. Andere Fotografien sind mit zusätzlichen Informationen reichlich ausgestattet: in aufwendig hergestellten Alben, in Fotoratgebern, durch Erzählungen. Vor allem Künstler- und Autorenfotograf/inn/en schreiben gelegentlich selbst über das Fotografieren, auch über Anlass und Entstehungsgeschichte einzelner Fotografien, solche Bildgeschichten finden sich häufig in Fotoratgebern und Fotozeitschriften. Nicht zuletzt gibt es in Bildbänden, Werkausgaben und anderen Publikationen Fotografien mit ausführlichen Bildlegenden, und die sie begleitenden Fotografien und Artikel bieten einen weiteren Kontext. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass diese Angaben, wenn sie von den Fotograf/inn/en selbst stammen, auch zutreffen.

Anknüpfend an die unter den methodologischen Voraussetzungen diskutierten primären und sekundären Verwendungen im Kapitel 6, die bei der Verwendung der Fotografie als Quelle zu berücksichtigen sind, werden wir zunächst häufige Arten der Überlieferung erziehungswissenschaftlich relevanter Fotografien vorstellen, daran anschließend den Prozess der Qualifizierung für Forschungszwecke in zwei Schritten beschreiben: Darstellung von Klassifikationsmerkmalen, mit deren Hilfe fotografische Aufnahmen während der Arbeiten im Projekt erfasst, geordnet und gegliedert wurden und nach denen dann Kriterien für die Auswahl bestimmter auf Themen und Fragestellungen hin spezifizierter Untersuchungsbestände festgelegt werden können.

10.1 Formen der Überlieferung erziehungswissenschaftlich relevanter Fotografien

Fotografien für sozialwissenschaftliche, historische und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen können auf vielfältige Weise überliefert sein. Nach den im Kapitel 6.4 aufgestellten Prämissen zu den primären und sekundären Verwendungen von Fotografien, sind, soweit das überhaupt möglich ist, Bestände und einzelne Fotografien nach dem überlieferten Verwendungskontext in primäre und sekundäre Verwendungen zu unterscheiden.

Die Sammlungstätigkeit im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Projektes ergibt für primäre Verwendungszusammenhänge folgendes Bild der Überlieferungsmöglichkeiten:

- private Fotosammlungen und Fotoalben, wenn Bildproduzent/in und Gestalter/in des Albums identisch sind,
- Zeitungen, Zeitschriften, wenn sie den Auftrag für das Thema an den Fotografen/die Fotografin vergeben haben,
- Bildbände, wenn der Fotograf bzw. die Fotografin die Auswahl selbst besorgt hat,
- Schulzeitungen, Abiturzeitungen, Schul- und Klassenchroniken, Jahresberichte, insofern die Aufnahmen dafür gefertigt worden sind,
- Landesbildstellen, wenn die Sachfotografien zu Schulgebäuden und Unterricht von der Landesbildstelle in Auftrag gegeben wurden,
- Ausstellungen und Kataloge von Künstler- und Amateurfotograf/inn/en,
- sozialwissenschaftliche, historische und ethnografische Publikationen, wenn die Fotografien im Rahmen von Forschungen entstanden,
- private und öffentliche Archive mit geschlossenen, relativ vollständigen Beständen von Künstlern, Bildjournalisten oder anderen Fotograf/inn/en.

Nicht jede der in den o.g. Verwendungszusammenhängen überkommene Fotografie, vor allem innerhalb geschlossener Bestände, muss darin zwingend das erste Mal Verwendung gefunden haben. So enthalten Bildarchive von Berufsfotograf/inn/en in der Regel sowohl mehrfach verwendete als auch unveröffentlichte Fotografien. Wichtig ist vor allem, dass sich in primären Verwendungszusammenhängen noch die Daten zum Entstehungskontext der Fotografie erschließen lassen.

Weitaus mehr Fotografien stammen allerdings aus sekundärer Verwendung, wo die Angaben zum Entstehungskontext schwieriger zu rekonstruieren sind. Sozial- und erziehungswissenschaftlich relevante Fotografien sind vornehmlich in nachfolgenden Verwendungen zu finden:

- In Zeitungen, Zeitschriften, Buchpublikationen, die permanent fotografische Bilder aus allen fotografischen Anwendungsbereichen und historischen Zeiten weiter und wieder verwenden. Auf Informationen zu voraus gegangenen Verwendungen und Entstehungszwecken wird dabei zumeist verzichtet, die Bildunterschrift enthält den Namen der Bildagentur, die das Foto vertreibt, immer seltener auch den des Fotografen bzw. der Fotografin.
- In historischen Fachbüchern, die beinahe ausschließlich Fotografien in sekundärer Verwendung nutzen. Der Umgang mit den Quelldaten ist dabei unterschiedlich, in der Regel enthalten aber wissenschaftliche Werke ein Abbildungsverzeichnis, das zumindest Auskunft über die Bildrechte gibt.
- In Ausstellungen und Retrospektiven, wo nicht nur Künstler- und Autorenfotografien, auch Dokumentar- Architektur-, Presse- und auch zunehmend Privat- und Atelierfotografien unter neuer Perspektive bzw. in anderen Zusammenhängen wieder ausgestellt werden. Angaben zur Herkunft, Entstehungszeit und zur ursprünglichen Verwendung der Fotografien werden dabei in der Regel bewahrt.
- In Antiquariaten, wo zunehmend historische Fotografien angeboten werden, zumeist Atelier- oder Privatfotos. Informationen auf die ursprüngliche Verwendung und zu den Fotograf/inn/en sind zumeist verloren gegangen – außer bei kompletten Privatalben und beschrifteten Ansichtskarten.
- In politischer und kommerzieller Werbung, die gern auf vorhandenes Bildmaterial zurückgreift, aber auch neue Bilder schafft. Prinzipiell werden dabei Spuren der ursprünglichen Verwendung getilgt oder die Bilder kokettieren mit der neuen Bildbotschaft bzw. der Bildinhalt der Fotografie geht vollständig im neuen Bedeutungskontext auf.
- In nichtkommerziellen Sammlungen und Archiven, die unter staatlicher kommunaler bzw. institutioneller oder privater Trägerschaft stehen. Dort unterscheiden sich die fotografischen Bestände je nach Sammlungsinteresse, aber auch nach Art und Grad der archivalischen Erfassung und Nutzung. Einige der für das Projekt besonders wichtigen Archive wie z.B. das der Stiftung Preußischer Kulturbesitz in Berlin, die Landesbildstellen, die Dresdner Fotothek oder auch das Archiv des Ruhrlandmuseums Essen haben sich auf Bildsammlung und -archivierung spezialisiert. Andere, eher schriftorientierte Archive, wie die der Landesbehörden oder Stadtmuseen, beherbergen z.B. Nachlässe ortsansässiger Fotografen und Fotografinnen. Thematische Archive wie das Archiv der Deutschen Jugendbewegung in Witzenhausen nehmen an Bild- und Fotomaterialien auf, was zu den Sammlungsschwerpunkten zählt. So sind in manchen Archiven

die fotografischen Bestände gut erfasst und die Suche nach einzelnen Fotografien oder die thematische Suche möglich, in anderen Archiven sind sie nur grob nach Autoren und Jahren zusammengefasst. Manchmal gibt es nur Kontaktabzüge, die die inhaltliche Suche erschweren, reine Negativbestände lassen sich hingegen kaum auswerten. Bei den Nachlässen von Berufsfotograf/inn/en sind Hinweise auf die primäre Verwendung ihrer Fotografien selten, zumeist gibt es aber Informationen zum Entstehungskontext. Generell stellt die Archivierung der Fotografien die entsprechenden Einrichtungen vor große finanzielle, personelle und logistische Probleme, einheitliche Lösungen sind nicht in Sicht. Schul- und Heimatarchive sammeln, was Fotografien betrifft, eher sporadisch und unsystematisch, meist sind die Fotografien nur zufällig dorthin gelangt und in Verzeichnissen werden sie erst jetzt erfasst. Dennoch sind sie für historische Untersuchungen nutzbringend, wenn sich aus dem Sammlungszusammenhang Entstehungszeiträume und Anlässe und die Quellenart rekonstruieren lassen. Die Entscheidungswege, über die Fotografien in Schularchive gelangen, sind oft nicht mehr nachzuvollziehen. Bei der Aufbereitung des fotografischen Materials für Untersuchungen sind ausschließlich datenbezogene Archivierungsarten von Interpretationen, wie sie z.B. bei der DDR-Bildagentur ADN/Zentralbild üblich waren, zu unterscheiden. Die ausführlichen Bildkommentare, mit denen die Fotografien der dort festgestellten Fotografen durch die Bildredakteure versehen wurden, geben die offizielle Lesart vor, in der das Foto verstanden werden sollte, in diesem Sinne wurden diese Fotografien an die Presse gegeben und dort oft mit dem wortwörtlichen Begleittext wiedergegeben.

- Kommerzielle Bildarchive wie z.B. das bekannte Ullstein-Bildarchiv des Springer-Verlages in Berlin sind Teil marktwirtschaftlich orientierter Bildagenturen. Kommerziell arbeitende Bildarchive sind seltener an der Bildgeschichte des einzelnen Fotos interessiert, sondern an den Verwertungsmöglichkeiten des fotografischen Bildes – dafür interessiert das Bildthema, evtl. noch die Entstehungszeit. Das führt zu (für historische Untersuchungen) problematischen Vereinheitlichungen bei der Archivierung der Fotografien, denn die Fotografien werden nur nach Bildthemen und Entstehungszeit geordnet. Spuren früherer Verwendung oder Informationen zum Anlass, selbst Angaben zu den Fotograf/inn/en, die sich gelegentlich noch auf den Papierabzügen finden lassen, werden systematisch getilgt. Diese Tendenz in der Vermarktung der Bilder, bei der nur noch das Bild selbst zählt, nicht seine Geschichte und auch nicht mehr sein Autor, zeigt sich besonders deutlich in den USA, wo im Zuge der Konzentration und Digitalisierung des Bildermarktes traditionelle Pressearchive aufgelöst werden (Fischmann 2000, S. 14f.).

10.2 Klassifizieren, Archivieren und Verschlagworten

Die Klassifizierung dient dazu, die überlieferten Fotografien nach forschungsrelevanten Merkmalen zu ordnen und zu gliedern, das heißt auch, die anderen Ordnungen, in der das Material eventuell überliefert wurde, aufzuheben. Dabei muss dem spezifischen Charakter der Fotografien, ihrer Mehrdimensionalität, Rechnung getragen werden, um den Quellenwert nicht durch diese Ordnung einzuschränken. Für Fotografien müssen also Klassifikationsfaktoren gelten, die die Gliederung nach Themen und Motiven/Stilen ebenso ermöglichen wie nach Zeiten, Orten bzw. Verwendungsweisen und Fotografen; denn darüber müssen sich gleichermaßen Informationen zur Produktion und Distribution wie zum

Bildinhalt und zur Bildästhetik erfassen lassen und zwar für unterschiedliche theoretische und historische Fragestellungen. Dabei werden Informationen, die sich auf die Bildlichkeit beziehen, zu internen Klassifikationsmerkmalen, die sich von den externen, außerbildlichen unterscheiden. Zeit und Ort sind die harten (externen) Daten der Klassifizierung, ohne diese Angaben lässt sich kaum ein Foto wissenschaftlich auswerten.

Externe Kriterien der Klassifizierung, die sich auf den Kontext des fotografischen Bildes beziehen, sind:

- 1 *Zeit*: Fotografien müssen zumindest einer historischen Epoche zuzuordnen sein, um als Quelle in Frage zu kommen. Für empirische Untersuchungen, etwa zum Formenwandel kultureller Phänomene, ist es ausreichend, das Foto einem Jahrzehnt oder einem bestimmten Zeitraum zuordnen zu können, da sich solche Wandlungen allmählich vollziehen. Sollen Fotografien hingegen historische Ereignisse dokumentieren oder sogar bestimmte Ereignisse belegen, müssen die zeitlichen Angaben überprüfbar datumsgenau sein.
- 2 *Ort*: Für die Zuordnung der Fotografie zu einem politischen System bzw. zu einer bestimmten Kultur ist seine Lokalisierung (Land, Region, Stadt) erforderlich. Präzise Ortsangaben (z.B. Stadtviertel) ermöglichen auch Untersuchungen zu regionalen und sozialen Fragen.
- 3 *Autorenschaft*: Für die Analyse von Fotografien, vor allem zur Bestimmung der Quellenart, ist von grundlegender Bedeutung, ob es sich um Knipser oder Amateure, Berufsfotografen oder Künstler handelt. Darüber hinaus sind Angaben zum sozialen Status der Fotografierenden wichtig (z.B. Schüler oder Pädagoge), zum Alter (z.B. erwachsen oder jugendlich) und zur Profession bei Nicht-Berufsfotografen.
- 4 *Verwendungszweck*: Darunter werden alle weiteren Informationen zum Anlass und zur ursprünglichen (primären) und nachträglichen (sekundären) Verwendung einer Fotografie gefasst. Die Fragen heißen hier: Wofür wurde eine Fotografie gemacht? Gab es Auftraggeber? Wie wurde sie verwendet? Wurde sie mehrfach verwendet? Wurde sie abgedruckt? Wie ist sie überliefert? Wir unterscheiden nach öffentlichen, halb öffentlichen und privaten Zwecken.

Interne Kriterien der Klassifizierung, die sich auf das fotografische Bild beziehen, sind u. a.:

- 5 *Themen und Motive*: Jedes Bild hat in der Regel ein Thema (Unterricht, Freizeit, Reise etc.). Diese Themen lassen sich vielfältig und letztlich unabschließbar weiter differenzieren. Z.B. das Thema Unterricht lässt sich weiter unterteilen nach didaktischen Formen, nach Geschlechterrollen oder Formen interpersonaler Kommunikation. Motive sind zu unterscheiden nach Bildmotiven wie Schulgebäude oder die Wand- und Raumgestaltung in der Klasse, Kunst am Bau, Symbole, Embleme, Mobiliar, Kleidung. Auch die Körper der Abgebildeten bieten Ordnungsmöglichkeiten sowie Fotomotive wie Porträtaufnahmen, Gruppenbilder, Landschaftsaufnahmen, Spiegelbilder etc. Fotomotive können wiederum metaphorische Bedeutungsebenen enthalten; die Malerei und die Fotogeschichte kennen Bildmotive von hohem Symbolwert, z.B. Wasser-,

Sonnen, Pflanzenmotive, aber auch die Wegemotivik, Flussläufe, Schüler-Meister-Darstellungen.

- 6 *Technische Daten:* Dazu gehören Angaben zur technischen Machart und zur Materialität des Fotos wie Schwarz-Weiß- oder Farb-Fotografie, Dia oder Papierabzug, Art des Papiers, zu Format und Größe, zur Perspektive; hier werden auch Informationen gespeichert, die außerbildlich gewonnen wurden, wie Art der Kamera, Verschlusszeiten usw.

Archivieren und Verschlagworten: Die Zuordnung der Klassifikationsmerkmale zu jedem einzelnen Foto geschieht im Zuge der Erfassung und Archivierung des Materials. Die Klassifikationsmerkmale können in einem Schlagwortkatalog standardisiert und jedem Foto zugewiesen werden. Wie genau die Klassifizierung eines fotografischen Bestandes sein muss, ob Zeit- und Ortsangaben genügen oder ob und in welchen Schritten eine weitere Differenzierung durch zusätzliche Informationen erfolgen soll, hängt von der Fragestellung ab, die man mit dem Bestand bearbeiten will, von der Anzahl der Fotografien, die man einer Untersuchung zugrunde legt und am Ende auch von der zur Verfügung stehenden Forschungskapazität.

Um gesammelte Fotografien schnell als Untersuchungsmaterial zur Verfügung zu haben, hat sich eine vorläufige Ordnung der Fotografien nach Herkunft und Entstehungszeit, bei der die Ziffernfolgen der Archivierungsnummern bereits die wichtigsten Daten (Zeit und Ort) enthalten, als effektiv erwiesen. Die vollständige Klassifikation der Fotografien erfolgt dann erst bei der Verschlagwortung des Materials. Für größere Fotobestände ab ca. 2000 Aufnahmen bieten sich dafür datenverarbeitende Systeme an. Interne und externe Bildinformationen werden zu Stichwörtern transformiert und jedem einzelnen Foto bei der Einarbeitung in die Datenbank zugewiesen. Für unsere Untersuchungsbestände verwenden wir das Bilddatenbankprogramm Cumulus.¹ Zwar ist die elektronische Datenerfassung relativ aufwendig, dafür ermöglichen Datenbanken die vielfältige Verknüpfung und mehrdimensionale Erschließung der archivierten Informationen. Über entsprechende Suchfunktionen sind große Bildbestände sehr schnell auszuwerten. Es ist möglich, aus Tausenden von Fotografien Serien und Untersuchungsmengen zu gewinnen.

10.3 Auswahl fotografischer Untersuchungs- und Vergleichsbestände

Sinn und Zweck der Klassifizierung ist die qualifizierte Auswahl von Fotografien für Untersuchungen. Dabei entscheidet die Fragestellung, welche Fotografien überhaupt dafür geeignet sind – z.B. wird das öffentliche Bild von Schule und Erziehungswesen selbstverständlich über Fotos vermittelt, die publiziert wurden oder wenigstens dafür gedacht waren, Privatfotografien zeigen das nicht direkt, eventuell aber die Reaktionen darauf. So könnte der heimliche Schnappschuss des Schülers aus dem Unterricht eine private Sicht auf die Institution Schule zeigen, die anderes zeigt als das offiziell verbreitete Bild.

Es gibt fotografische Bestände, die schon in der Form, in der sie überliefert sind, nach Zeit, Ort und Herkunft qualifizierte Untersuchungsbestände sind. Diese überlieferten

1 Während des Projektzeitraumes an der Humboldt-Universität 1994-2000 arbeiteten wir mit ca. 10.000 Fotografien (zumeist s/w Dia-Reproduktionen). Im laufenden Forschungsprojekt „Wandering images“ an der Universität Potsdam sind bereits 14.000 Fotografien (s/w Dia und digitale Reproduktionen) archiviert.

Bildkorpora legen aufgrund der präsentierten Themen oder des Stils wissenschaftliche Fragestellungen zu ihrer Auswertung nahe. Das gilt vor allem für Privatalben, fotografische Nachlässe von Berufsfotograf/inn/en, auch für die Fotografien einer Publikation oder einer thematischen Ausstellung, die eine Analyse von Motiv, Themen- oder Stilentwicklungen lohnend erscheinen lassen. Im Nachlass von Fotograf/inn/en würde man z.B. nach Hauptthemen und -motiven und nach dem Wandel von Stil und Sichtweisen suchen, bei den Fotografien einer Zeitschrift nach dem Konzept oder den Stilen, die der Bildauswahl zugrunde liegen.

Dank des hier vorgestellten Klassifikationsverfahrens ist es nicht nur möglich, originäre fotografische Bestände wissenschaftlich zu erschließen, sondern auch die systematische Auswahl von Fotografien sowohl nach Themenschwerpunkten als auch nach spezifischen Forschungsfragen vorzunehmen, wofür die Fotografien aus ihren ursprünglichen Provenienzen herausgelöst werden. Die Bedingungen der Auswahl, die sich aus den zu bearbeitenden Themenfeldern oder aus den konkreten Forschungsfragen ergeben, werden dafür in Klassifikationsmerkmale übersetzt, die ein Raster ergeben, das an den fotografischen Gesamtbestand angelegt werden kann und über das historisch und inhaltlich qualifizierte Untersuchungsmengen hergestellt werden können. Das Raster wählt man eher weit mit wenigen Auswahlkriterien, wenn man allgemeinere Fragestellungen untersuchen möchte, die einen relativ großen, wenig spezifizierten Untersuchungsbestand erfordern. Mit einem engeren Klassifikationsmuster, das mehr Merkmale enthält, lassen sich hingegen auch spezielle Motivreihen, Fotografien zu einem ganz bestimmten Thema oder nur die Fotos aus einer Gegend oder Prüfserien aus einem größeren fotografischen Bestand herauslösen.

Der Vorteil der hier vorgestellten internen und externen Klassifikationsfaktoren besteht in der Vielzahl von Verknüpfungsmöglichkeiten, wobei verschiedene Dimensionen des fotografischen Bildes, die historisch kulturellen, die kommunikativen und sozialen ebenso wie die bildlichen Qualitäten einbezogen sind. Durch Verknüpfung können auf ganz unterschiedliche Forschungsfragen hin spezifizierte Auswahlraster erstellt werden. Dieses Verfahren trägt damit der Tatsache Rechnung, dass sich Fotografien sowohl nach ihrer Entstehungsgeschichte, nach Themen, aber auch nach ihrem Gebrauchswert verschiedenen Untersuchungsschwerpunkten zuordnen lassen. Es ist möglich, ein und dasselbe Foto, auch ein und denselben Fotobestand auf verschiedene Fragen hin zu untersuchen. Effektiv kann die Auswahl von qualifizierten Untersuchungsbeständen durch Suchfunktionen in der Bilddatenbank, in der die Stichworte beliebig verknüpfbar sind, gestaltet werden. Vor allem für diachrone und systematische Vergleiche lassen sich auf diese Weise verhältnismäßig schnell, kriteriengeleitet Vergleichsbestände und -serien zusammenstellen – ebenso natürlich für Geltungsprüfungen.

11 Wege der seriell-ikonografischen Fotoanalyse

Die Besonderheiten der fotografischen Quelle, Komplexität, Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit des fotografischen Bildes ebenso wie ihr massenmedialer Charakter, erfordern Untersuchungsmethoden, die sich sowohl für die Erschließung des Bedeutungsgehaltes eines Bildes eignen als auch für die Analyse großer Bestände. Reproduzierbarkeit und massenhafter Gebrauch gehören zum Wesen des Fotografischen, wer sich daher ausschließlich auf das einzelne fotografische Bild bzw. auf wenige ausgewählte Fotografien konzentriert, läuft Gefahr, dieses Spezifische der Quelle zu ignorieren. Die Arbeit mit großen Bildmengen ist eine der methodischen Herausforderungen, der man sich bei der Verwendung der Fotografien als Quelle stellen muss.

Das methodische Vorgehen sollte es erlauben, im Gang der Untersuchung – kritisch den eigenen Hypothesen gegenüber – auch Fragestellungen zu erkennen und zu berücksichtigen, die die Bilder selbst aufwerfen. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse muss also die Gewähr bieten, die Bedeutung eines Bildes und einer Bildmenge akribisch, Schritt für Schritt, entschlüsseln zu können, ohne dass theoretische Vorannahmen diesen Prozess beschränken. Das stellt spezifische Anforderungen an die Qualifizierung von Untersuchungsbeständen und die Auswahl repräsentativer Bilder sowie an die Untersuchungsmethoden im engeren Sinn. Innerhalb der seriell-ikonografischen Fotoanalyse werden zwei methodische Verfahren genutzt und wechselseitig aufeinander bezogen:

- 1 die Interpretation einzelner, repräsentativer fotografischer Bilder – die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation,
- 2 die Analyse vieler Fotografien bzw. ganzer Fotobestände – die serielle Analyse.

Die für die Bildinterpretation ausgewählten Fotografien stehen in der Regel für größere Bildmengen, im Idealfall repräsentieren sie inhaltlich und formal einen Referenzbestand. Die über die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation gewonnenen Hypothesen zu Bildbedeutung und Motiventwicklung müssen dennoch immer an größeren Bildbeständen geprüft und quantifiziert werden. Damit vermeidet man sowohl eine „Überbetonung des Einzelphänomens“ als auch eine „nivellierende Quantifizierung“ (Jäger 2000, S. 79). Die zwei Wege der seriell-ikonografischen Fotoanalyse stellen keine Alternativen der Forschung dar, die sich gegenseitig ausschließen, sondern beide Wege müssen gegangen werden, um die Methode erfolgreich anzuwenden und die Quelle auszuschöpfen, allerdings gibt es keinen Zwang in der Abfolge.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht noch einmal den zentralen Stellenwert, der der Bildinterpretation und der seriellen Analyse im Rahmen des gesamten Verfahrens der seriell-ikonografischen Fotoanalyse zur Generierung von Hypothesen und für die Geltungsprüfung zukommt.

Übersicht über die methodischen Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse

| | |
|--|--|
| Quellenkorpus klassifizieren | |
| Externe Kriterien: | Zeit Ort Autorenschaft Verwendung |
| Interne Kriterien: | Themen Motive Formale Bildgestaltung Technische Angaben |
| Untersuchungskorpus qualifizieren | durch Verknüpfung von internen und externen Klassifikationskriterien |
| Hypothesen generieren | durch ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation durch serielle Fotoanalyse (Reihen, Typenbildung) |
| Ergebnisse der Analyse sichern und Hypothesen prüfen | durch Mehrperspektivität durch nachträgliche Rekonstruktion der fotografischen Situation durch Einbezug gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Einbezug anderer Quellen (Text-, Bilddokumente) |
| | durch serielle Fotoanalyse (diachrone, synchrone, kontrastierende Vergleiche, Prüfserien) |

Welche Untersuchungsart bevorzugt wird, ob man zunächst mit der Bestandsanalyse, also mit vielen Fotografien, beginnt, oder ob man ihr die Bildinterpretation vorausschickt, hängt von der Art, dem Umfang und der Komplexität der Fragestellung ab, auch davon, wie gut der Untersuchungsbestand bereits beschrieben und gegliedert ist, denn die als Quelle in Frage kommenden Bildbestände sind von unterschiedlicher Konsistenz. Auf jeden Fall wird die Bildinterpretation nicht losgelöst von dem Referenzbestand, dem das Foto entnommen wurde, durchgeführt. Vielmehr dient das aufwendige Verfahren der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation primär zum Aufschließen des Bestandes, um über die vordergründig vorgetragenen Bildthemen hinaus Forschungsfragen aus der Bildlichkeit der Fotografie zu gewinnen. Die seriell-ikonografische Analyse des Referenzbestandes nach Motivreihen bzw. inhaltlichen und stilistischen Elementen stellt dann zugleich eine Geltungsprüfung der Ergebnisse der Bildinterpretation dar, da hierbei die Hypothesen am gesamten Bildbestand überprüft werden. Oft hilft auch die Bildinterpretation, eine ins Stocken geratene Bestandsanalyse durch neue Fragestellungen und Hypo-

thesen in Gang zu bringen. Im Gang der Untersuchung ist daher der Wechsel von Einzelbild- und Serien-Analysen sinnvoll.

11.1 Die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation

Ziel der Interpretation einzelner fotografischer Bilder ist die Generierung von Hypothesen zu meist weiter gefassten Problemstellungen, ihr Inhalt die Erfassung des fotografischen Bildes – als Ganzes, in seinen Details und in seinen Funktionen, mit seiner historischen Technik-, Motiv- und Rezeptionsgeschichte. Aus dem fotografischen Bild sind Informationen zu gewinnen, die zu verborgenen Bedeutungen, das heißt auch zu dem darin verschlüsselten pädagogischen Wissen führen. Dabei ist die Bildinterpretation teilweise theoriegeleitet, jedoch dann wieder offen, wenn Probleme noch nicht sprachlich gefasst werden können, sondern sich zunächst in einem diffusen bildlichen Eindruck verbergen. Das zu interpretierende fotografische Bild steht nicht für sich allein, sondern sollte thematisch und motivisch einen auf einen Forschungsschwerpunkt hin klassifizierten Bestand repräsentieren, den Referenzbestand, aus dem es ausgewählt wurde. Es handelt sich also bei der Bildinterpretation um ein methodisch eigenständiges Verfahren innerhalb der seriell-ikonografischen Fotoanalyse, das in der Regel in Bestandsanalysen eingebettet ist und dessen Ergebnisse am Referenzbestand geprüft werden müssen. Über den permanenten Bezug der während der Bildinterpretation gewonnenen Aussagen auf den Referenzbestand erschließt sich auch Schritt für Schritt dessen innere Bedeutungsstruktur; erst darüber kann die kulturelle Bedeutung der in einzelnen fotografischen Bildern präsenten Motive und Stile, der Bildräume und -gestaltungen erschlossen werden.

Aus einer Bildinterpretation ergeben sich daher immer auch neue Untersuchungsfragen an den Referenzbestand, neue Gliederungen und Vergleichsmöglichkeiten für das Gesamtmaterial, vor allem dient sie im Sinne einer „grounded theory“ zur Generierung von Hypothesen für weitere erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, die dann am vorhandenen und an anderen Fotobeständen weitergeführt werden.

Die ikonografisch-ikonologische Methode, die der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation zugrunde liegt, ist ein kunstgeschichtlich hermeneutisches Verfahren. In den historischen Bildwissenschaften wird es genutzt, um die kulturelle Bedeutung von Bildern und anderer visueller Ausdrucksformen zu analysieren, in der Kunstgeschichte wurde es detailliert ausgearbeitet und erprobt, bis hin zu den konkreten methodischen Arbeitsschritten.¹ Wir folgen im Ansatz dem Stufenmodell von Erwin Panofsky, der die Methode im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt und mehrfach variiert hat. Panofsky übernahm zur theoretischen Modellierung zunächst ein dreistufiges Schema des Soziologen Karl Mannheim, das jener 1921/22 zum Thema der „Weltanschauungsinterpretation“ veröffentlicht hatte. Es sieht die Interpretation eines Kunstwerkes in drei Schritten vor: von der vorikonografischen Beschreibung über die ikonografische Analyse bis hin zur ikonologischen Interpretation, die zur Entschlüsselung der „eigentlichen Bedeutung“ führt.² In diesem Begriff fasste Panofsky den von Karl Mannheim verwandten Begriff eines einheitlichen Weltanschauungssinns, der einem Werk letztlich zugrunde liege, mit der

1 Zur ikonografisch-ikonologischen Methode in der Kunstgeschichte Eberlein 1988, S. 169-190; Belting et al. 1988; van Straten 1989; Kaemmerling 1991.

2 Zur Methode Panofsky 1978, er beschrieb das Modell mehrfach 1930, 1932, 1939, 1955.

von Ernst Cassirer entwickelten Theorie der symbolischen Formen (Cassirer 1995) zusammen und bezeichnete die „eigentliche Bedeutung“ auch als den „Gehalt“ eines Kunstwerkes (dazu Bättschmann 1991 S. 470f.). Das gestufte Verfahren bleibt bei jeder Analyse prinzipiell gleich. Das ermöglicht die Vergleichbarkeit der Fälle, den Nachvollzug der Analyseschritte und die Überprüfung der Ergebnisse. Doch ist das Verfahren nicht schematisch eng, auch weniger linear, als es zunächst den Anschein hat, denn die Übergänge sind fließend, es gibt Vor- und Rückgriffe bei der Analyse der Bildelemente. Trotz der relativ hohen Standardisierung bleibt die Methode offen für kritische Einwände, für Erweiterungen oder Veränderungen.

Für die Analyse von Fotografien erscheint die ikonografisch-ikonologische Methode unter anderem deshalb prädestiniert, weil sie schon an ihrem Ursprung nicht nur auf Kunstwerke festgelegt war. Erwin Panofsky und auch Aby Warburg, der als erster den Begriff der ikonologischen Analyse in die Kunstgeschichte eingeführt hatte³, interessierten sich für allgemeine ästhetische Phänomene als Teil des kulturellen Ausdrucks einer Gesellschaft, für Alltagskultur. Warburg beschäftigte sich beispielsweise mit der Ikonografie von Briefmarken und Erwin Panofsky mit der Ausdrucksform des Kühlergrills am Rolls-Royce (1999). Bezeichnenderweise erläuterte Panofsky dann auch die Methodik des ikonografisch-ikonologischen Verfahrens an einem Phänomen der Alltagskultur – dem Hutziehen. Das zeigt die Offenheit der Methode für die Interpretation von Alltagskultur, sie erscheint daher prinzipiell sogar auf nichtkünstlerische Fotografien anwendbar, wenn wir Fotografie generell als ein komplexes ästhetisches Phänomen betrachten. Die kritischen Anmerkungen aus kunstgeschichtlicher Perspektive – dass die Ikonologen den „Kunst-Charakter“ der Werke verfehlten – gerät also bei der Analyse von Fotografien letztlich zum Vorteil.⁴

Allerdings bleibt das Verfahren ein kunstgeschichtliches, aber es gibt bisher kein geeigneteres Verfahren für die Fotoanalyse, obwohl dies seit geraumer Zeit gefordert wird.⁵ Ein einfaches Übertragen kunstgeschichtlicher Methoden auf die Fotografie ist nicht möglich. Vor allem die gegenüber den Ikonologen ebenfalls vorgebrachte Kritik⁶, dass die Methode Gefahr laufe, profane Sachverhalte überzuinterpretieren und historische Zusammenhänge wie Produktionsbedingungen und Verwendungsweisen nicht angemessen bei der Interpretation zu berücksichtigen, träfe die Interpretation fotografischer Bilder – würde sie sich ausschließlich auf die ikonografisch-ikonologische Methode stützen – wegen der spezifischen Produktions- und Rezeptionsverhältnisse von Fotografien in besonderem Maße.

Dennoch ist das Fotografieren als kreativer Akt aufzufassen; das wiederum wirft die Frage nach der autonomen Künstlerkreativität und nach dem „Werk“ auf, in welchem Maße also Fotograf/inn/en auch als die Schöpfer/innen der Bilder anzusehen ist, die Fotografien zeigen. Das Fotografieren folgt nicht ausschließlich den Logiken der Kunstpro-

3 Von der „ikonologischen“ Analyse sprach Aby Warburg erstmals 1912 in Rom während eines Vortrags über die Fresken des Palazzo Schifanoia in Ferrara, Bialostocki (1973) 1979, S. 46-48.

4 Dazu u. a. Eberlein 1985, S. 179f.

5 U. a. bei Wohlfeil 1986, 1991; Fuhs 1997; Wünsche 1991; Jäger 2000.

6 Zur Kritik an der ikonografisch-ikonologischen Methode vor allem Bättschmann 1988; Eberlein 1988; Gombich 1979.

duktion, die Motivgeschichte der fotografischen Bilder lässt sich nicht ausschließlich auf Kunstgeschichte beziehen. Es gibt eine eigene, nicht jedoch von der Kunstgeschichte unabhängige Fotogeschichte, die in die historische Bildwissenschaft eingeht, obwohl die Untersuchungsergebnisse und Kenntnisse der Kunstgeschichte dennoch für die Fotografiengeschichte wichtig bleiben. Fotografien sind als ästhetische Produkte Phänomene der Alltagskultur, hinter denen mit Recht ein bestimmter „Sinn“ vermutet werden kann, auch wenn es sich dabei nicht (immer) um Kunst handelt⁷, ihre Interpretation kann jedoch nur in einem auf das spezifisch Fotografische hin modifizierten Verfahren gelingen. Neben dem Stellenwert der Technik, der visuellen Apparatur, müssen bei der Interpretation die Bedingungen der Fotograf/inn/en sowie die Verwendung der Aufnahmen berücksichtigt werden, also Herstellungs-, Nutzungs- und Verwendungskontext gleichermaßen, sowie die Vieldeutigkeit und Multiperspektivität dieses Mediums in Rechnung gestellt werden.

Im Zuge zahlreicher eigener Untersuchungen im Projektzusammenhang und der dabei gemachten Erfahrungen mit der ikonografisch-ikonologischen Methode haben wir diese schrittweise auf Fotografie hin modifiziert und spezifiziert und zu einem tauglichen Verfahren zur Analyse und Interpretation ausgearbeitet und an erziehungswissenschaftlichen, insbesondere erziehungshistorischen Fragestellungen mehrfach erprobt. Auf das Bildliche bezogen ist die Methode um Elemente der Form-Analyse erweitert, die Rudolf Arnheim der Bildwahrnehmung zugrunde legt, zugleich musste den naturwissenschaftlich-technischen Produktionsbedingungen der Fotografie und den technologischen Voraussetzungen des Fotografierens bei der Interpretation ebenso Rechnung getragen werden wie den spezifischen Verwendungsweisen und Distributionsverhältnissen. Darüber hinaus fanden sozialhistorische, wahrnehmungspsychologische, semiotische und kommunikationstheoretische Kategorien Eingang in das methodische Repertoire, d. h. es ist darin auch die Funktion der Fotografie als Mittel gesellschaftlicher Kommunikation berücksichtigt.

Das methodische Vorgehen orientiert sich grundsätzlich an dem von Panofsky beschriebenen Stufenmodell, folgt aber einer in der Kunstgeschichte gebräuchlichen und von Konrad Wünsche (1994) auf Fotografie hin ausgelegten Stufung, die nicht drei, sondern vier Analyseebenen vorsieht: die präikonografische (1) und ikonografische Beschreibung (2) sowie die ikonografische (3) und ikonologische Interpretation (4). Damit ist es möglich, deutlicher zwischen ikonografischer und ikonologischer Interpretation zu unterscheiden, als es Panofsky tat. Während die ikonografische Interpretation die vom Künstler beabsichtigte Bedeutung eines Kunstwerkes zum Gegenstand hat, soll die ikonologische Interpretation gerade die nicht beabsichtigten, verborgenen Bedeutungen unter Berücksichtigung des historischen, politischen, sozialen und kulturellen Hintergrundes erschließen (van Straten 1989, S. 31).

Alle vier Ebenen der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation bergen eine Fülle von pädagogisch relevanten Informationen und Ansätzen, die ganz unterschiedliche Untersuchungen und die Einbeziehung verschiedener Theorien ermöglichen. So wirft beispielsweise die Beschreibung von Gesten und mimischem Ausdruck auf der präikonografischen Ebene bei einem Unterrichtsfoto neben der Frage nach institutionell bedingten

7 Zu den Problemen der Einordnung von Fotografie in die Kunst Damisch 1998, S. 11; Krauss 1998, S. 44f., S. 40ff.

Körperinszenierungen auch die nach geschlechtsspezifischen und generationell bedingten Unterschieden und historischen Differenzierungen auf. Auf der zweiten Ebene führen uns Motivreihen und -wandel zu den kulturellen Wurzeln und Traditionen visueller Wahrnehmung und des pädagogischen Denkens. Auf der Ebene der ikonografischen Interpretation können Probleme der gesellschaftlichen Funktion von Fotografie, Bedingungen ihrer Produktion und Distribution ebenso diskutiert werden wie z.B. die Fotografie als Selbstvergewisserungsstrategie der Elterngeneration oder als Selbstbildungsprozess Heranwachsender in der fotografischen Auseinandersetzung mit der Welt. Vor allem hier sind über die verschiedenen Perspektiven im Bild Erziehungsverhältnisse präsent und sie können Resultat von Bildungsprozessen sein, die nicht absichtsvoll ausgestellt werden und die dann auf der Ebene der ikonologischen Interpretation zu den eigentlichen pädagogischen Problemen verschiedener historischer Zeiträume führen können.

Auswahl der geeigneten Fotografie: Die Auswahl einer oder mehrerer Fotografien aus dem Untersuchungsbestand ist mehr als nur eine sondierende Vorarbeit, denn dem Auswahlprozess für die Bildinterpretation kommt im Rahmen der seriell-ikonografischen Fotoanalyse eine eigenständige heuristische und systematische Funktion zu. Gesucht wird nach einem komprimierten bildlichen Ausdruck, nach einer komplexen Darstellung, die inhaltlich und formal etwas für den Referenzbestand – und die Fragestellung – Wesentliches, in der Aussage Substanzielles enthält, über die Hypothesen und Annahmen generiert werden können, die auch neue Wege zur weiteren Erschließung des Untersuchungsbestandes zu weisen vermögen. Den konkreten Arbeitsschritt der Bildauswahl könnte man mit Aktionen wie Betrachten, Diskutieren, Vergleichen, Assoziieren und Rückversichern am Bestand beschreiben. Dabei lässt man die Bilder auf sich wirken, denn bevor irgendein Teilelement herausgegriffen wird, macht die Gesamtkomposition eine Aussage, die nicht verloren gehen darf. Es gibt eine ganze Reihe sachlicher Gründe, die diese Auswahl mitbestimmen, das betrifft vor allem Informationen zum Thema und aus dem Kontext und die Zuverlässigkeit des überlieferten Verwendungskontextes. Die geeignete Fotografie muss den Referenzbestand sowohl stilistisch als auch thematisch und motivisch repräsentieren. Interesse und Aufmerksamkeit sind gelenkt durch vorausgehende Erörterungen der Untersuchungsfrage, durch theoretische Vorarbeiten, vorangegangene Analysen. Die Suche nach der Fotografie ist also prinzipiell theoriegeleitet und thematisch konzentriert, andererseits ist sie auch intuitiv. Denn das „richtige“ Bild vermittelt immer eine besondere, sprachlich schwer zu fassende Faszination. Konrad Wünsche spricht bei diesen ersten Kontakten mit dem Bild von Imagination, das in Erscheinung getretene „Imaginäre“, das weder für „Sinn“ noch für „Form“ stehe, sondern zunächst die durch das Bild präsente Einbildungskraft meint (1991, S. 276). Ohne dass ein wissenschaftlicher Ertrag zum Zeitpunkt der Auswahl schon benannt oder reflektiert werden könnte, zeigen unsere bisherigen Untersuchungen, dass sich über diese Faszination bereits eine Ahnung von einem pädagogischen Phänomen, das im Bild verschlüsselt liegt, vermitteln kann. Letztendlich entscheidet über die Bildwahl eine Art der Eingebung, ein winziges Erschrecken, eine Inspiration der Art, die Roland Barthes mit „punctum“ bezeichnete. Dieses intuitive Herangehen scheint dem komplexen, nichtsprachlichen, auf Emotionen zielenden Charakter der Fotografie am ehesten gerecht zu werden. Eine vorzeitige Versprachlichung schon vor der

eigentlichen Interpretation, was das Foto zum Thema möglicherweise zu leisten vermag oder nicht, verringert dessen Aussagepotenzial, das ja erst die Bedeutungsanalyse ausschöpfen soll.

Um in der Auswahl sicher zu werden, bedarf es neben dem theoretischen Problembewusstsein und Intuition auch einiger Bilderfahrung, die man über das Betrachten und Analysieren vieler Bilder und Fotografien aus der Kunst- und Alltagsgeschichte mit der Zeit gewinnt, sie sichert auch den notwendigen Fundus bildlicher Vorstellungen, die sich zur jeweiligen Fragestellung assoziativ einstellen. Kontrolliert wird die Bildauswahl einerseits durch nachfolgende nochmalige Überprüfung der Auswahlkriterien und andererseits durch Einbeziehen anderer, in die Untersuchung nicht involvierte Betrachter/innen, an deren Meinung die Bildwirkung geprüft werden kann.

(1) *Ebene der prä- oder vorikonografischen Beschreibung:* Ist die geeignete Fotografie gefunden, wird sie in einer ersten Beschreibung in allen bildlichen Details sprachlich erfasst; die Gegenstände werden entsprechend ihrer vertrauten Bedeutung beschrieben, tatsächlich, aufzählend. Es geht dabei um das Erschließen der „primären Sinnschicht, in die wir aufgrund unserer vitalen Daseinserfahrung eindringen können“ (Panofsky 1979, S. 187f.). Das fotografische Prinzip schafft in der Regel keine neuen Formen und Gegenstände, vielmehr werden die vorhandenen arrangiert und dadurch manipuliert. Ein anderer als der lebensweltliche Bezug ist daher für die Beschreibung auf der präikonografischen Ebene gar nicht notwendig. Die erste Beschreibung erfordert also keine besondere ästhetische Erfahrung, wie es etwa für die Analyse moderner Malerei erforderlich ist, denn bei der Fotografie wird zumeist auf den ersten Blick klar, was man sieht.⁸

So paradox es scheint, aber gerade wegen dieser „Klarheit auf den ersten Blick“ ist die Phase der vorikonografischen Beschreibung für die Interpretation fast noch bedeutsamer als für die Interpretation von Gemälden. Denn gerade weil die Fotografie zum schnellen Verstehen verleitet, sind Irrtümer und Fehlinterpretationen besonders häufig. Die vorikonografische Beschreibung verlangt daher, sich zum alltäglichen Wahrnehmen – zu dem die „normale“ Rezeption von Fotografien gehört – gegenläufig zu verhalten. Das auf dieser Ebene verlangte systematische verlangsamte Sehen zergliedert das Bild und achtet auch auf das scheinbar Belanglose und Nebensächliche, wohingegen unser alltägliches Sehen auf das schnelle Erfassen eines Gesamteindrucks trainiert ist, wobei die Identifikation nicht durch die Summe von Details, sondern durch Formen und markante Zeichen erfolgt. Die vorikonografische Beschreibung diszipliniert demgegenüber den Blick; bei der sorgfältigen Beschreibung werden jene Bildelemente erfasst, die vom Fotografen bzw. der Fotografin gar nicht bewusst zur Gestaltung des Fotos eingesetzt bzw. noch nicht einmal wahrgenommen wurden. Solche zufällig ins Bild geratenen Details können aber nicht nur die Bildwirkung mitbestimmen oder sogar entscheidend beeinflussen, sondern oft lässt sich hier eine Spur der Wirklichkeit rekonstruieren, etwa in dem spöttischen Blick eines Abgebildeten, mit dem dieser die fotografische Inszenierung kommentiert.

Die identifizierten Bildelemente werden auf dieser Ebene noch nicht miteinander in Beziehung gesetzt oder gar interpretiert. Die vorikonografische Beschreibung hält sich im

8 Es gibt natürlich auch abstrakte Fotografien, die jedoch ausnahmslos künstlerische Arbeiten sind und erst recht mit kunstwissenschaftlichen Methoden gedeutet werden können.

Rahmen der äußeren Form der Aufnahme, der Motivwelt und der einfachen Formen, dazu gehören auch wichtige bildbestimmende Elemente wie dominante Linien im Foto, Bildaufteilungen und Farbgebung, Bildrahmen, Formate, mimische und gestische Reaktionen der Abgebildeten, Körperhaltung, Kleidung und Accessoires. Gegenstände und Objekte werden auf der Grundlage unserer „praktischen Erfahrung“ (Panofsky) identifiziert. Für die konkrete Analysetätigkeit erzwingt die methodische Schrittfolge auf dieser Ebene das bewusste Ignorieren des Entstehungs- und Nutzungskontextes einer Fotografie, obwohl man ihn ja vorher bei der Bildauswahl mit hinzugezogen hatte, weil dieser zur einseitigen Beschreibung oder zum vorschnellen Interpretieren der Szenerie verleitet.

Da die Fotografie im Vergleich zur Malerei ein junges Medium ist und realistische Darstellungen eher die Regel sind, ist das Alltagsverständnis in den meisten Fällen hinreichend, um das Abgebildete zu identifizieren. Dass auch die praktische Erfahrung historisch und kulturell geprägt ist und die Bezeichnung der Gegenstände eines Bildes bereits eine Interpretationsleistung darstellt, versteht sich dabei von selbst – allein der Gebrauch des Terminus „Kind“ impliziert bestimmte Vorstellungen von Kindheit. Man sollte sich dennoch um einen „naiven“ Standpunkt bemühen, um einen möglichst „fremden“ Blick, um allzu Vertrautes nicht zu übersehen.

(2) *Ebene der ikonografischen Beschreibung:* Die Übergänge von der vorikonografischen zur ikonografischen Beschreibung und Deutung sind fließend. Oft ist es die praktische Erfahrung selbst, die eine Interpretation der abgebildeten Situation nahe legt. So werden Unterrichtsfotos zumeist auf Anhieb als solche erkannt, denn mit den in der Schule üblichen Arrangements sind Angehörige nicht nur unseres Kulturkreises vertraut. Mit einer solchen Einordnung der dargestellten Situation hat man aber genau genommen die Ebene der vorikonografischen Beschreibung bereits verlassen, indem ein externer Bezugsrahmen – die Schule – ins Spiel gebracht wurde. Mit der Bezugnahme auf das externe System ändert sich der Deutungszusammenhang – Jugendliche erscheinen mit Bezug auf die Schule als Schülerinnen oder Schüler, Erwachsene zumeist als Lehrer/innen oder Erzieher/innen, die Räume sind dann Unterrichtsräume, Schulhöfe usw. Unter Bezugnahme auf externe, der unmittelbaren Motivwelt des Fotos gar nicht angehörende Systeme werden die manifesten Bedeutungen der fotografischen Bilder erfasst und auf der zweiten Ebene beschrieben. Darüber erfolgt die Einbettung der Bildinhalte in historisch zurechenbare Zusammenhänge.

Diese „sekundäre Sinnschicht“ (Panofsky 1979, S. 188) wird durch Einbeziehen von Wissen außerhalb des Bildes, durch das Aufweisen von Zusammenhängen zu anderen Bildern und durch die erste Analyse der im Foto erkennbaren Symbole, Embleme und Zeichen gehoben. Das bedeutet auch, nun alle bildlichen und sprachlichen Quellen, vor allem Informationen aus dem Verwendungs- und Nutzungskontext, die sich zu dem Foto in eine erhellende Beziehung setzen lassen, zu erfassen. Ebenso erfordert die ikonografische Beschreibung eine vertiefte Erschließung der zunächst nur präikonografisch erfassten Motivwelt und der das Bild prägenden und die Bildaussage konstituierenden formalen Elemente, also räumliche Anordnungen, dominante Linien, Licht- und Schattenwirkungen, Farben, Kontraste. Das fotografische Bild wird sowohl in vorfotografische bildliche Traditionen wie die Malerei eingeordnet als auch in ihre eigene fotografische Stil- und Motiv-

geschichte. In diesem Schritt der Analyse ergeben sich vielfältige Bezugspunkte zum Referenzbestand, Schritt für Schritt muss geprüft werden, ob Motive und Nebenmotive als für diesen typisch gelten können oder als singulär anzusehen sind bzw. in welchen Modifizierungen sie dort auftauchen. Das ständige Rückkoppeln der Ergebnisse an die Bildmenge, aus der das fotografische Bild ausgewählt wurde, ist eine wichtige Voraussetzung für die spätere erfolgreiche Bestandsanalyse.

Zugleich müssen auf dieser Ebene die spezifischen Produktionsbedingungen, Status und Rolle der Fotograf/inn/en, Funktion und Verwendung der Fotografien sowie die Rolle der Kamera und der Einfluss der Technikgeschichte berücksichtigt werden, um die ästhetischen Wirkungen des Mediums überhaupt einschätzen zu können. Erst vor dem Hintergrund des historischen Entwicklungsstandes der Technik und der neuen Medien, in die Fotografie eingebunden ist, können z.B. Schwarz-Weiß- oder Farbfotografie, Zoom oder bestimmte Formate angemessen beurteilt werden.

(3) *Ebene der ikonografischen Interpretation:* Auf der Stufe der ikonografischen Interpretation geht es bei kunstgeschichtlichen Untersuchungen um die sekundäre, d. h. tiefere Bedeutung, die die Künstler/innen absichtsvoll in ihr Werk gelegt hatten. Hinweise darauf liefert das Kunstwerk selbst, weil letztlich jeder Pinselstrich als Ergebnis einer Ausdrucksbewegung gedeutet werden kann. So führen Komposition, Arrangements, Motive und Nebenmotive, Details zum intentionalen Gehalt des Kunstwerkes, zu dem selbstverständlich auch die Wünsche eventueller Auftraggeber gehören, insofern sie die Künstler/innen bei der Gestaltung berücksichtigten.

Auch Fotografien sind gestaltete Bilder, denen ein intentionaler Gehalt eigen ist. Spuren absichtsvoller Gestaltungen durch Fotograf/inn/en, über die diese einen bestimmten Bildsinn konstruieren, lassen sich im Bild auch nachweisen, z.B. in perfekten Bildkompositionen, besonderen Perspektiven, im Aufnahmewinkel, in Ausschnitten, Anordnungen der Gegenstände, Horizontlagen, eventuell auch über Retuschen oder ungewöhnliche Körnungen und Formate des Papiers. Viele Fotografien werden für einen bestimmten Zweck gemacht und sind sogar hochintentional, z.B. Presse-, Werbe-, Modefotografien und natürlich künstlerische Fotografien. Unter der Voraussetzung, dass man weitere Angaben zum Anlass der Fotografie, den technischen Mitteln und zur Person des Fotografen, der Fotografin bzw. zu den Intentionen der Auftraggeber hat, lassen sich diese absichtsvoll ins Bild gebrachten Bedeutungen analysieren und interpretieren. Auf diese Weise sind sowohl die künstlerischen Fotografien als auch professionelle und mit Einschränkungen auch Privatfotografien auswertbar.

Allerdings lassen sich in der Fotografie nicht alle Bildelemente unter Kontrolle bringen, außer vielleicht bei einem fotografischen Stillleben. Wie bereits im ersten Teil der Arbeit dargelegt, ist das Zufällige der Fotografie wesenseigen. So hat man bei der Personenfotografie vor allem mit der Perspektive der Abgebildeten zu rechnen. Das heißt, die fotografierten Personen stellen sich über den habituellen und spontanen Körperausdruck, Kleidung, gestische und mimische Elemente sowie über die räumliche Positionierung in Bezug auf Objekte und andere Personen dar, sie präsentieren sich, wie sie sind bzw. wie sie gesehen werden möchten. In den Fällen, in denen sie bemerkt haben, dass sie fotografiert werden, sind ihre Reaktionen auch ein Kommentar zu der fotografischen Situation

und zu dem über die Person des Fotografen bzw. der Fotografin vermittelten Bildanliegen. Oft genug reagieren sie auch auf einen vorgestellten, potentiellen Betrachter des Bildes.

Im Unterschied zum gemalten Bild ist es jedenfalls kaum möglich, die körperlichen Ausdrucksbewegungen der Abgebildeten vollständig in den Dienst einer intendierten Bildaussage zu bringen, denn das fotografische Bild enthält immer auch diese für Fotograf/inn/en schwer kalkulierbare Ebene der Selbstpräsentation, mit der nicht nur offensive Darstellung, sondern auch Elemente des Verbergens und ablehnende Gesten gefasst sind.

Selbst wenn man – dies bedenkend – den Begriff des intentionalen Gehaltes großzügig auslegt und die durch die Fotograf/inn/en nachträglich autorisierten zufälligen Bildwirkungen mit zu den absichtsvollen Gestaltungen hinzurechnet, stößt man beim Umgang mit Fotografien schnell an die Grenzen des Autorenprinzips.

Das gilt im besonderen Maße für Knipser, die sich über die Gestaltung ihrer Fotografien wenig Gedanken machen und denen auch bei der nachträglichen Auswahl der Erinnerungswert wichtiger ist als die ästhetische Gestaltung. Ebenso werden diese Grenzen bei all jenen Fotografien spürbar, die in Verwendungszusammenhängen überliefert sind, die nicht die Fotografen selbst zu verantworten haben, sondern nachträgliche Nutzer, z.B. Bildredakteure, Publizisten, Ausstellungsmacher. Dort sind die Fotografien in Bild- oder Bild/Text-Kontexte eingebettet, zuweilen auch nur mit Bildtiteln und -unterschriften versehen, die bestimmte Auslegungen des Bildinhaltes herausfordern. Bezeichnenderweise fehlen dabei häufig Informationen zu Fotograf/inn/en, Anlass und Entstehungskontext, die Rückschlüsse auf deren Intentionen zuließen. Im Extremfall entscheidet allein die Verwendung über den gemeinten Bildsinn, etwa dort, wo traditionelle und geschlossene Bildarrangements verworfen werden, dem fotografischen Bild selbst also keine sicheren Anhaltspunkte mehr für einen gemeinten Bildsinn abzugewinnen sind. Ob dann ein verwischtes, undeutliches Foto als ein „verhunztes“ Knipserbild zu bewerten ist oder als Ausdruck einer künstlerisch experimentellen Sehweise gelten soll, hängt davon ab, wie man es verwendet, d. h. auch bewertet.⁹

Es ist also wesentlich der Verwendungskontext, in dem ein fotografisches Bild überliefert ist, der über den gemeinten Bildsinn bestimmt. Über den Kontext lassen sich sogar Bildbedeutungen stiften, wo ursprünglich gar keine intendiert wurden, denn die Bildhaftigkeit der Fotografie bedingt eine über die manifeste Bedeutung hinausgehende „latente Bedeutung“ der Bildgegenstände in einem sekundären Sujet, der sie mehrdeutig werden lässt (Wünsche 1994). Der gemeinte Bildsinn entscheidet letztlich darüber, wie die Fotografie aufzufassen ist, ob z.B. das Motiv des Schattens als Symbol für eine abstrakte Idee wie Zeitlichkeit gilt oder nur ganz profan eine alltägliche Erscheinung wiedergibt. Die Vieldeutigkeit fotografischer Bilder schafft die Möglichkeit verschiedener nachträglicher Auslegungen. Die Sicht der Fotografen ist zwar in der Themenwahl und Bildkonstruktion immer präsent, doch ihre Ausdeutung der Situation ist nur eine der möglichen Lesarten, die das Bild latent enthält. Die Deutungsmöglichkeiten sind umso größer, je weniger die Fotografen selbst an der Herstellung eindeutiger Bildaussagen interessiert waren.

9 Vgl. dazu eine Untersuchung von Enno Kaufhold aus den 80er Jahren, der Knipserbildern, die in Großlabors als nicht gelungen zurückgegeben wurden, hinsichtlich ihres formal ästhetischen Aufbaus untersuchte. Es befanden sich tatsächlich darunter viele, die inhaltlich und formal modernen Künstlerfotografien entsprachen. 1987, S. 49-56.

Darüber hinaus gehört es offensichtlich zu den Eigenarten des fotografischen Bildes, dass neben der Perspektive der Abgebildeten nicht nur die der Fotograf/inn/en (und Auftraggeber) im Bild ist, sondern auch die Perspektive derer, die es verwenden, denn sie wird über den Verwendungszusammenhang, den sie stiften und den damit geschaffenen Bildsinn bildwirksam. Da die Entscheidungen zur Auswahl und Verwendung die Bildrezeption und -auslegung voraussetzen, somit also auch eine Interpretationsleistung darstellen, kann man sagen, dass über die Verwendungsweisen auch Rezeptionsweisen der Fotografie analysiert werden können.

Für die Interpretation fotografischer Bilder heißt das zu unterscheiden zwischen dem, was von den Fotografen über die Themenwahl und Bildgestaltung absichtsvoll ins Bild gebracht wurde, und dem, was über den überlieferten Zusammenhang nachträglich, aber ebenso absichtsvoll als gemeinter Bildsinn ausgegeben wird. Gegenstand der ikonografischen Bildinterpretation sind dann jene inhaltlichen und motivischen Elemente sowie der formal ästhetische Aufbau des Bildes, mit denen der im konkreten Verwendungskontext unterlegte Bildsinn konstruiert wird.

Widersprüche, die sich in diesem Zusammenhang zwischen dem ursprünglich Intendierten, dem aktuell Gemeinten und evtl. auch der tatsächlichen Bildwirkung zeigen können, und auch Widersprüche zwischen den verschiedenen im Bild wirksamen Perspektiven verweisen dann auf Nicht-Intendiertes, das im Rahmen der ikonologischen Interpretation gedeutet werden muss.

(4) *Ebene der ikonologischen Interpretation:* Vermittelt die beabsichtigte Ikonografie Wissen, das das Bild zeigt und durch die ikonografische Interpretation gehoben werden kann, ist die in ihm enthaltene Ikonologie „dasjenige, welches sich aus der Lektüre des Bildes nachträglich erst ergibt“ (Wünsche 1991, S. 274). Auf der Ebene der ikonologischen Interpretation geht es um die Deutung des Nicht-Intendierten, Unbeabsichtigten, um die Erschließung des eigentlichen Bildsinns, der Totalität von Intendiertem und Nicht-Intendiertem. Eine solche Deutung setzt allerdings die Analyse des gemeinten Bildsinns voraus. In diesem letzten Schritt werden Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Verwendung, die Rolle der Fotograf/inn/en und der Rezipient/inn/en sowie die Perspektive der Abgebildeten, Form und Inhalt aufeinander bezogen. Die verschiedenen im fotografischen Bild präsenten Perspektiven werden miteinander ins Verhältnis gesetzt, um die „eigentliche“ Bedeutung zu erschließen.

Mit diesem Schritt, für den es nach Panofsky der „synthetische[n] Intuition“¹⁰ bedarf, ist angestrebt, die „eigentliche Bedeutung“ der Fotografie zu erschließen, wohl wissend, dass das endgültig und abschließend gar nicht möglich ist. Die Bedeutung dieser „Tiefenstruktur“ geht nicht nur über den unterlegten Bildsinn hinaus, sie bezieht sich auf die Fotografie als gestaltetes Ganzes und schließt im Idealfall alle möglichen Lesarten ein. Die ikonografisch-ikonologische Interpretation, wenn sie zur Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen eingesetzt ist, konzentriert sich in diesem letzten Schritt

10 1978, S. 36-67, die „synthetische Intuition“ sei eine geistige Fähigkeit, die dem eines Diagnostikers vergleichbar ist und die durch persönliche Psychologie und Weltanschauung des Interpreten geprägt ist. Korrektiv dieses intuitiven Ansatzes müsste ein historisches Prinzip im Sinne von Cassirers Geschichte der kulturellen Symbole sein.

auf die Entdeckung eines pädagogischen Themas im Bild. Dieses Wissen drückt sich im Rahmen eines kulturellen und geistigen Gesamtkonzepts aus, das in der sichtbaren Oberfläche einer Fotografie verschlüsselt liegt und in ihrem visuellen Ausdruck gegenwärtig ist. Auf der vierten Ebene offenbart sich der den herrschenden Erziehungsverhältnissen zugrunde liegende kulturelle Habitus, d. h. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die z.T. so tief verinnerlicht sind, dass sie sich zwar äußern (sprachlich, bildlich, musikalisch), doch einer sprachlichen Reflexion zumeist nur schwer zugänglich sind. Es sind vor allem diese auf der letzten Ebene gewonnenen Aussagen, die Hinweise (Hypothesen) auf die tiefere Bedeutung eines fotografischen Bestandes liefern.

Nach der Artikulation dieser pädagogischen Problemstellungen wird anschließend in dem der Untersuchung zugrunde liegenden Gesamtkorpus gesucht, die Hypothesen der ikonologischen Interpretation werden dort in seriellen Analysen auf ihre Gültigkeit und an größeren Bildmengen auf Geltungsbereich und Reichweite hin überprüft.

11.2 Die serielle Fotoanalyse

Ziel serieller Analysen ist das Aufspüren von kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Entwicklungen, Auffälligkeiten und Differenzen sowie um Typisierungen und ihre Interpretation.

Die Analyse großer Bildmengen und die Beobachtung bestimmter Phänomene entlang verschiedener Zeitachsen oder innerhalb räumlich-zeitlicher Konstellationen bietet die Chance, die Durchsetzung von Bildmustern und -stilen zu erkennen und zu deuten. Von daher sind Rückschlüsse möglich auf Einstellungen und deren Wandel in Bevölkerungsgruppen. Im Mittelpunkt des Interesses des seriellen Verfahrens, das in der Kunstgeschichte in den 1970er Jahren aufkam, standen von Anfang an die „populären“ Bildwelten, deren Interpretation als Beitrag zur Mentalitätsgeschichte verstanden wurde.¹¹ Für die Geschichte der Frühen Neuzeit und das Mittelalter betonte Jacques LeGoff, dass „(d)ie Massenmedien ... die bevorzugten Transportmittel und die ideale Matrix für Mentalitäten“ sind (zit. n. Jäger 2000, S. 77). Es kann davon ausgegangen werden, dass dies auch und in besonderer Weise auf das moderne Massenmedium der Fotografie zutrifft, auch wenn dazu noch wenige Forschungsergebnisse vorliegen.¹²

Auswahl der Untersuchungsbestände: Zunächst muss man bei der seriellen Analyse zwei Vorgehensweisen unterscheiden, die mit der Praxis der Überlieferung von Fotografien zusammenhängen. Es gibt fotografische Bestände, die einem gemeinsamen Bedeutungszusammenhang entstammen. Das sind Fotografien, z.B. aus einem privaten Fotobestand, aus einer Buchpublikation, aus den Zeitschriften eines Jahrganges, aus einem Archiv eines Fotografen oder einer Fotografin: Manchmal sind sie thematisch in Serien eingebunden,

11 Talkenberger 1997, S. 15f. und die verschiedene Forschungsmethoden zusammenfassende Einführung in die Historische Bildforschung von Jäger 2000, S. 76 ff. sowie Müller 2003.

12 Z.B. die Arbeit von Bodo von Dewitz (1989), der anhand von Tausenden von Amateurfotografien deutscher Soldaten aus dem Ersten Weltkrieg Aspekte kollektiver Kriegswahrnehmung herausarbeitete. Habbo Knoch (2001) arbeitete quellenkritisch auf einer breiten Materialbasis insbesondere von öffentlichen Fotografien ikonografische Muster der Wahrnehmung der NS-Vergangenheit in der westdeutschen Gesellschaft heraus.

gehören zu einem Satz Klassenfotos usw. Auf diese Weise sind ganze Bestände überliefert, z.B. die Fotografien eines Fotowettbewerbes oder ein fotografischer Nachlass. Diese Bestände legen aufgrund des ihnen eigentümlichen thematischen Herkunfts- oder Verwendungszusammenhangs von vornherein Fragestellungen nahe, die eigene Bestandsanalysen lohnenswert machen. Auch erfüllen sie zumeist ohne weiteres die wichtigsten Anforderungen an einen qualifizierten Untersuchungsbestand, denn Zeit und Ort der Aufnahme, Status der Fotografen und Verwendungszweck sind in vielen Fällen bekannt. Das besondere Profil dieser Bestände bietet nicht nur Material zur Motiv- und Themenrecherche, sondern lässt auch Rückschlüsse auf Zeitgeist und Sammlungsinteressen, aber auch auf Schwerpunkte gesellschaftlicher Kommunikation zu. Dies zeigt sich eben nicht nur im Bild selbst, sondern auch in den Sammlungsschwerpunkten von Archiven oder in der thematischen Konzentration einer Zeitschrift. Innerhalb eines solchen geschlossenen Bestandes, etwa die Fotografien mehrerer Jahrgänge einer pädagogischen Zeitschrift, können auch quantitative Analysen (z.B. das zahlenmäßige Verhältnis der Darstellungen von Schülern und Schülerinnen im Unterricht) sinnvoll sein. Solche Bestände zu analysieren und im Kontext der Überlieferung zu deuten, ist eine der Möglichkeiten der seriell-ikonografischen Analyse, sie führt zu den Themen und Inhalten des Bestandes, erschließt die Bedeutung der Fotografien in diesem Zusammenhang.

Die zweite Form ergibt sich aus der Möglichkeit, Untersuchungsbestände auch gezielt auf bestimmte Forschungsthemen hin, durch die kriteriengeleitete Auswahl aus verschiedenen Beständen zu erzeugen. Sind die Fragestellungen am Anfang größerer Untersuchungen noch weit und unspezifisch, wird man zunächst auch große, in sich wenig gegliederte Bestände unterschiedlicher Provenienz benötigen, um thematische Schwerpunkte und Motivkonzentrationen wahrnehmen zu können. Im weiteren Gang der Untersuchung werden dann aber durch Auswahlkriterien bestimmte spezifische Bildmengen für Gegenüberstellungen und die Geltungsprüfungen gebraucht.

Die Frage, ab welcher Anzahl von Fotografien eine Bestandsanalyse sinnvoll ist, ist schwer zu beantworten. Bei überlieferten Beständen könnte sie schon ab ca. dreißig Fotografien lohnen, für einen extra für eine Untersuchung zusammengestellten Bestand benötigt man nach unseren Erfahrungen einen Quellenkorpus von 300 bis 500 Fotografien. Je größer der Korpus von vornherein angelegt ist und je vielfältiger die Herkunft der Auswahlbestände zum Thema, umso stichhaltiger sind auch die Ergebnisse der Untersuchungen. Allerdings wird die Analyse ab ca. 1.000 Fotografien unübersichtlich, wenn man nicht auf die Hilfe einer Bilddatenbank zurückgreifen kann.

Motivreihen und Typisierungen: Das gezielte Sammeln und das Anlegen großer für die wissenschaftliche Arbeit qualifizierter Fotobestände ermöglicht auch die Beobachtung von Motivreihungen und Stilentwicklungen über große Zeiträume, und dann kann aus der Häufung bestimmter Themen auch auf ihre Bedeutung in ihrer Zeit geschlossen werden. Die Analyse bringt Aufschluss darüber, welche Themen auf welche Art und Weise fotografisch umgesetzt sind, welche Motive wiederkehren, wie sie sich wandeln bzw. auch verschwinden. Des Weiteren muss auf die Gestaltung der fotografischen Räume mittels Rahmung, Linien, Figuren, Flächen, Kontrasten und Farben geachtet werden, Veränderungen können hier Indikatoren eines grundsätzlichen Wandels von Sichtweisen und

Mentalitäten sein. Registriert werden ebenso Häufungen bestimmter Themen, Motive und Darstellungsarten für bestimmte Zeiten und über Zeiträume hinweg als Typen, die einen Zeitstil repräsentieren, in dem auch pädagogische Auffassungen verschlüsselt sind.

Für die konkreten methodischen Schritte bei der Analyse ist weniger von Bedeutung, ob es sich bei den Fotografien um einen überlieferten oder um einen systematisch erzeugten Untersuchungsbestand handelt – aber für den Geltungsbereich, den die Analyseergebnisse beanspruchen können, ist diese Unterscheidung wichtig. Ergebnisse, die aus der Analyse eines überlieferten Bestandes gewonnen werden, z.B. das bevorzugte Motiv eines Lehrerfotografen, können kaum Allgemeingültigkeit beanspruchen, sondern werden Ausgangspunkt für weitreichende Überprüfungen an anderen Beständen aus der gleichen Zeit sein, bei denen man dann gezielt nach dem Motiv und seinem Verwendungszusammenhang sucht. Der gleiche Befund, eine signifikante Häufigkeit des Motivs in einem thematisch angelegten großen Untersuchungsbestand unterschiedlicher Provenienz, hat bereits mehr Gewicht, da sich die Häufigkeit weder als persönliche Marotte der Fotograf/inn/en oder als Zufall abtun ließe, sondern weiterer Erklärung bedarf.

Ein Beispiel soll hierbei die Schwierigkeit von Typenbildungen und die Deutung quantitativ erfassbarer Phänomene veranschaulichen. Eine Untersuchung mit einer allgemeinen historischen Fragestellung wie die nach der Differenz des öffentlichen Lehrerbildes in beiden deutschen Staaten würde zunächst mit einem großen Bestand an Fotografien beginnen, in dem alle zugänglichen Fotografien von Lehrern bzw. Lehrerinnen im schulischen Raum enthalten sein müssten, zunächst unabhängig von Herkunft und Verwendungsweisen, jedoch zeitlich und räumlich begrenzt auf die deutschen Staaten bis zum Ende der DDR. Erwartbar wäre eine signifikante Häufung eines spezifischen Motivs – Lehrer beim Unterrichten – sowohl bei öffentlichen und institutionsöffentlichen Fotografien, aber auch bei den privaten Fotos in Ost und West. Die Ebene der Selbstpräsentation der Unterrichtenden zeigte Körperhaltungen, Gesten und mimische Reaktionen, die nach ihrer Funktion (z.B. selbstbezüglich, vermittelnd, rhetorisch oder disziplinierend) und auch nach geschlechtsspezifischen Kriterien zu ordnen sind. Auf der Ebene der Präsentation des Bildgeschehens durch die Fotografen wäre vor allem der Platz bedeutsam, der den Unterrichtenden bei der Gestaltung des Bildraumes zugemessen wurde. Danach könnten Häufigkeiten festgestellt und Motivreihen gebildet werden wie z.B. Frontalität zur Klasse, autoritäre und nicht-autoritäre Lehrhaltungen usw. Problematisch wird es, wenn auf dieser Analyseebene ein einfaches zahlenmäßiges Verhältnis von Ost und West hergestellt wird und dann das Lehrerbild nach der Verteilung der Motive und Typen beschrieben und verglichen wird, das Ergebnis wäre ein verzerrtes Bild tatsächlicher Verhältnisse, denn es müsste zunächst nach der Bedeutung sowohl der Selbstpräsentation der Abgebildeten als auch der Darstellungsweise durch die Fotografen im zeitlichen und politischen Kontext und im Kontext der Verwendungsweisen der Fotografien gefragt werden, bevor ein solcher Vergleich gewagt werden könnte.

Diachroner Vergleich: Bestimmte Themen, Motive und Darstellungsweisen werden in ihrer Entwicklung beobachtbar, wenn man Fotografien aus verschiedenen Zeiträumen gegenüberstellt. Dabei kann man punktuell vorgehen und zwei fotografische Bestände aus verschiedenen Zeiten miteinander vergleichen, um zu sehen, was sich verändert hat, was evtl. auch verloren gegangen ist, was neu auftaucht. Das stellt jedoch hohe Anforderungen

an die Vergleichsbestände, die trotz des zeitlichen Abstands dennoch in etwa die gleiche Konsistenz aufweisen müssten. Dafür verwendete Bildgruppen sollten sich voneinander nur nach ihrer Entstehungszeit unterscheiden, hinsichtlich aller anderen (Klassifikations-)Kriterien müssen die Vergleichsgruppen übereinstimmen, das betrifft vor allem ihre Provenienz aus einem kulturellen Raum, aus einem politischen System, den Status der Fotografen und den Verwendungszweck. Variierte neben der Zeit beispielsweise noch der Status des Fotografen bzw. der Fotografin, käme es zu einem insgesamt verschobenen Bild. Die Ergebnisse eines historischer Vergleichs wären nicht zu verwenden, wenn man z.B. versuchen würde, Privatfotos aus den 50er Jahren mit denen von Berufsfotograf/inn/en aus den 80er Jahren zu vergleichen, selbst wenn sie das gleiche Bildthema hätten. Sinnvoll sind solche punktuell angelegten diachronen Untersuchungen z.B. bei einem einzigen Fotografen oder einer Fotografin, wo man an markanten biografischen Punkten erkennen kann, wie sich seine bzw. ihre Themen und Sichtweisen entwickelten.

Einfacher ist es, diachrone Analysen thematisch anzulegen, also über mehrere Zeitpunkte hinweg ein bestimmtes Phänomen, das ein Motiv sein kann, ein Bildthema, ein bestimmter Stil oder auch eine bestimmte Bildkonstellation, zu beobachten. Hierbei kann auch das Einbeziehen verschiedener Verwendungsweisen zu Ergebnissen führen: Hat man z.B. festgestellt, dass im 20. Jahrhundert Kinderklischees sowohl in der privaten als auch in der professionellen Fotografie verbreitet sind, dann lässt sich anhand öffentlicher und privater Bestände die Entwicklung dieses Klischees, Variationen und Differenzierungen etwa durch die Atelier- und Berufsfotograf/inn/en und auch der „Durchschlag“ in die Privatfotografie bis hin zur Aufnahme und Reflexion des Klischees durch die Künstler weiter untersuchen.

Vor allem über diachrone Analysen werden Aussagen zum historischen Wandel des Kinder- und Jugendbildes, der öffentlich artikulierten Erwartungen an Bildung und Erziehung sowie zum Diskurs über pädagogische Themen gewonnen. An geeigneten Beständen kann auch der Wandel jugendlicher Selbstbilder und ihres Habitus sowie der Wandel der visuellen Darstellung und Wahrnehmung pädagogischer Phänomene beobachtet und beschrieben werden.

Synchroner Vergleich: Durch Gegenüberstellung entsprechend qualifizierter Bildmengen sind Untersuchungen zu thematisch konzentrierten Fragestellungen innerhalb festgelegter Zeiträume möglich. Variieren können bei diesen weitgehend homogenen Bildgruppen Themen, Motive, die Art der Fotograf/inn/en, Verwendungsweisen, die politischen Systeme oder auch Regionen, allerdings sollte der Vergleich jeweils nur eine einzige Variable enthalten. Überlieferte Bestände sind wegen ihrer spezifischen Profile selten miteinander vergleichbar, für den synchronen Vergleich eignen sich vor allem systematisch angelegte Vergleichsmengen. Auch sind die Vergleichskriterien zuvor einer genauen Prüfung zu unterziehen, denn fotografisch ähnliche Quellenarten, wie z.B. die Pressefotografie, können sich je nach politischem System oder auch kulturell erheblich unterscheiden, z.B. kann man DDR-Pressefotografien aufgrund der völlig unterschiedlichen Funktionen des Preswesens nicht ohne weiteres mit denen aus der Bundesrepublik vergleichen, dennoch repräsentieren beide auf ihre Weise ein öffentliches Bild von Schule und Erziehung.

Kontrastierender Vergleich: Stellt man fotografische Perspektiven (z.B. Amateure-Profis/Erwachsene-Jugendliche) oder verschiedene Verwendungsweisen, (z.B. öffentlich-privat) gegenüber, handelt es sich um eine besondere Art des Vergleiches, in dem sich die Bildgruppen nicht nur nach einzelnen Kriterien unterscheiden (und vergleichen) lassen, sondern sich verschiedene Anschauungen gegenüberstehen, die sich im Bildlichen manifestieren – daher sprechen wir von Kontrastierungen. Da der kontrastierende Vergleich während vieler Einzeluntersuchungen unmittelbar aus dem Umgang mit der fotografischen Quelle entwickelt wurde, gehört er zu den wichtigsten Elementen der seriell-ikonografische Fotoanalyse. Über Kontrastierungen erschließen sich bei Bestandsanalysen verschiedene Sichtweisen auf ein bestimmtes Thema, sodass ein multiperspektivischer Zugang zu Problemen möglich ist. Aus der Gegenüberstellung unterschiedlicher fotografischer Perspektiven ist der Rückschluss auf öffentliche und private Sichtweisen kultureller, politischer und sozialer Phänomene möglich, auch auf generationell, geschlechts- oder schichtspezifisch bedingt Unterschiedliches. Denn die Ähnlichkeiten oder abweichenden Betrachtungsweisen können als Indizien für die Divergenz gelten, z.B. von öffentlich – privat, alt – jung, männlich – weiblich, innen – außen u.v.a.m.

Es lassen sich über ein solches Verfahren Präsenz und Verbreitung bestimmter gesellschaftlicher Themen feststellen und deren Bedeutung über die Art und Weisen ihrer bildlichen Umsetzung, die Stile und markante Motive feststellen. Diese können dann als Indikatoren für kulturelle, politische und soziale Differenzierungen gelten. Vor allem Kontrastierungen werden als methodisches Verfahren sowohl für thematisch eigenständige Bestandsanalysen als auch für Geltungsprüfungen von Hypothesen und Annahmen der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation verwandt.

12 Verfahren der Geltungsprüfung

Die in der seriell-ikonografischen Fotoanalyse gewonnenen Erkenntnisse haben in historischen, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zunächst deskriptiven und hypothetischen Charakter. Es können z.B. mimische, gestische, habituelle und geschlechtsspezifische Selbst- und Fremddarstellungen von Personen und Institutionen beschrieben werden, Aussagen zu Raum- und Zeitvorstellungen der untersuchten Kultur werden möglich, Selbstkonzepte sind analysierbar. Hypothetischen Charakter haben sie u. a. deshalb, weil in Bildern der Sprache vorweg genommene Erkenntnisse verborgen liegen. Bei historischen Untersuchungen haben die Ergebnisse einen höheren Geltungsgrad, auch weil sie leichter an anderen Quellen geprüft werden können.

Die Ergebnisse der seriell-ikonografische Fotoanalyse gelten zunächst nur für die Fotografien, die als einzelne Aufnahme interpretiert bzw. in motivisch engen Bildreihen analysiert worden sind.¹ Im nächsten unabdingbaren Arbeitsschritt muss daher geprüft werden, wie der untersuchte Bildkorpus in sich begründet ist, ob die Auswahlkriterien stimmen und welche Fotografien ausgelassen wurden. Anschließend muss gefragt werden, ob die aufgestellten hypothetischen Ergebnisse auch tatsächlich für den untersuchten Bildkorpus zutreffen, d. h. ob nicht fehl-, über- oder unterinterpretiert wurde. In einem weiteren Schritt ist die Reichweite dieser Ergebnisse zu prüfen: Gelten sie nur für diesen ausgewählten, eingeschränkten Quellenkorpus oder sind Erkenntnisse dabei, die in diesem Zeitraum für diesen Typus der Fotografie gültig sind oder gar für das untersuchte Sujet in diesem Zeitraum insgesamt?

Um die Hypothesen in ihrer Geltung zuerst für den engeren untersuchten Korpus sowie für die Reichweite ihrer Geltung zu prüfen, sind folgende methodische Untersuchungsschritte relevant: Die Überprüfung der Ergebnisse an erweiterten Bildbeständen, das heißt auch durch weitere (kontrastive, diachrone und systematische) Vergleiche, das Herstellen von Multiperspektivität durch Einbeziehen mehrerer Personen auf der Interpretenebene, die nachträgliche Kontexterhebung sowie der Einbezug weiterer Bild- und Textquellen.

12.1 Überprüfung der Ergebnisse an weiteren Fotografien und Kontrastierungen

Da der Auswahlprozess der Fotografien für eine Untersuchung über den gesamten Forschungsverlauf entscheidet, ist zuallererst die Bildauswahl des Quellenkorpus² einer Revisi-

1 Auch Helsper u. a. (2001) beschreiben die Geltungsbegründungen als Kernprobleme qualitativer Forschung (S. 253). Elementare Forderungen wie die mögliche Rück-Koppelung der Ergebnisse zum Material und die Durchsichtigkeit des Verfahrens sowie seine Überprüfbarkeit gelten genauso für die seriell-ikonografische Analyse (S. 258-260).

2 Hans Merkens hat die notwendigen Kriterien für die Zusammenstellung von Stichproben für die qualitative Forschung beschrieben (Merkens 1997). Zwar beziehen sich diese vor allem auf Interviews. Sie gelten verallgemeinert jedoch auch für den zusammengestellten Quellenkorpus von Fotografien: Je nach Fallstudie sind „Intensitäts-Stichproben“ (S. 101) interessanter, wenn es beispielsweise darum geht, ein Motiv zu untersuchen oder ein Phänomen, das durch externe Fragestellungen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist; oder aber variationsmaximierte Proben (ebd.), bei denen es um die Suche nach Ausdrucksweisen, Umgangsweisen oder Wirkungen geht. Hier ist es sogar sinnvoll, einen vollständigen Korpus zu untersuchen.

on zu unterziehen. Dies spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn nicht gerade ein in sich geschlossener Bestand einer Fotografin oder eines Fotografen zu einem Sujet oder einer historischen Zeit zugrunde gelegt wird oder die Illustrationen einer in sich abgeschlossenen Publikation, sondern der Bildkorpus erst für eine Fragestellung entwickelt wurde. Handelt es sich dabei um Fotografien verschiedener Provenienz, beispielsweise aus privaten Familienalben, dann können Auslassungen geschehen und dadurch die Ergebnisse schon vorweg verfälscht oder manipuliert sein. Deshalb muss die Beschreibung und Begründung des ausgewählten Bildkorpus genau geprüft werden, ohne dass dabei Vollständigkeit oder absolute Systematik erreicht werden muss oder kann, das ist bei Fotografien nicht möglich.

Klaus Mollenhauer hat auf die „Ordnungen und Sorten“ (1997a, S. 251f.) verwiesen, die auch für Bildinterpretationen unabdingbar sind, die zwar für die Malerei entwickelt wurden, die er aber selbst auch auf die Fotografieanalyse übertragen hat (1996, S. 39). Andernfalls sei die Gefahr theoretischer Subsumtionen zu groß (1997a, S. 251).

Es ist deshalb auch sinnvoll, ausgelassene Bildmotivreihen oder einzelne nicht verwendete Bilder auf ihre Bedeutungen im Verhältnis zum untersuchten Korpus hin zu analysieren. Der systematisch gewonnene Bildkorpus ist auf die ausgelassenen Bilder bzw. auf relative Vollständigkeit hin zu untersuchen, die Auswahl für die Interpretation im Verhältnis zum Referenzbestand zu überprüfen, Motive können ausgezählt, die Rolle von abweichenden Bildern gewichtet werden. An nicht verwendeten Fotografien ist beobachtbar, ob die schon ausgewählten Bilder quantitativ und thematisch relevant oder gar dominant sind.

Das Verfahren zur Überprüfung der aus einer Bildinterpretation gewonnenen Hypothesen an erweiterten Bildreihen ist mit der seriellen Analyse eines systematisch erzeugten Bildkorpus weitgehend identisch; die Hypothesen liefern die Problemstellungen und Fragen, nach denen der Referenzbestand nun weiter untersucht wird. Ist für die einzelne, ausgewählte Fotografie im Rahmen der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation die Wirkung der ästhetischen Gestaltung, die Symbolkraft des Hauptmotivs erklärt, die Haltung der Abgebildeten und die gestalterische Absicht der Fotograf/inn/en interpretiert und analysiert, ist nun an den anderen Aufnahmen zu prüfen, ob es sich dabei tatsächlich um typische Erscheinungen und Darstellungsformen handelt oder um einen Ausnahmefall, der nur für das einzelne Foto zutrifft. In der seriellen Analyse werden Motivreihen gebildet, Unterthemen sortiert und Wiederkehrendes gezählt.

Die Reihen beziehen sich in diesem Schritt streng auf die externen Klassifikationskriterien Zeit, Ort und Herkunft. So können beispielsweise zunächst alle Kinderporträts eines Künstlers oder einer Künstlerin untersucht und dann weitere Kinderporträts anderer Fotograf/inn/en hinzugezogen werden. Untersucht man Zeitreihen, kann eine chronologische Varianz auf Diskontinuitäten eines Motivs oder Stils verweisen bzw. chronologische Motiv- oder Themen-Konstanz auf Kontinuität. Untersucht man Bestände anderer Provenienz, zeigt sich, wie weit ein Sujet verbreitet ist. Sind Hypothesen am Referenzkorpus bestätigt, kann man deren Reichweite über diesen Bestand hinaus unter Einbeziehung größerer Mengen und anderer Sorten über historische, systematische und kontrastierende Vergleiche feststellen.

Bei der seriellen Analyse größerer Bildmengen ist das wichtigste Instrument zur Sicherung der gewonnenen Thesen und vorläufigen Ergebnisse ihre Überprüfung an erweiter-

ten Bildbeständen, größeren Bildmengen und vor allem Fotografien anderer Provenienz. Letzteres nennen wir Kontrastierungen. Die Gültigkeit von Hypothesen, die sich der Analyse von Bildreihen verdanken, ist vorerst nur auf den untersuchten Bestand eingegrenzt. Hinsichtlich ihrer Reliabilität sind sie zunächst an größeren Bildmengen der gleichen Quellensorte zu prüfen. Lässt sich darüber eine Motivhäufigkeit bestätigen, zeigen sich außerdem stilistische Ähnlichkeiten, entwickeln sich in einem bestimmten Zeitraum neue Motive und werden diese vielleicht nicht nur von einem Fotografen oder einer Fotografin verwandt, dann sind die Hypothesen vorläufig erhärtet.

Die Reichweite der Hypothesen oder Thesen über einen geschlossenen Korpus hinaus ist dann durch kontrastive Vergleiche – z.B. offizielle Fotografien mit Privatfotografien; Privataufnahmen im Kontrast zu Künstlerfotos – überprüfbar. Taucht das beobachtete Phänomen auch im Kontrastbestand auf, ist seine gesellschaftliche Brisanz belegt; die Art und Weise, wie es behandelt wurde, ist dagegen weiter interpretationsbedürftig. Ist das Phänomen nur auf eine Bildgruppe, beispielsweise die Pressefotografie, beschränkt, ist das Ergebnis dennoch nicht bedeutungslos, sondern seine Gültigkeit ist lediglich eingegrenzt. Im Sinne falsifizierender Prüfung muss dann auch gezielt nach Gegenbildern gesucht werden.

Da Fotografien immer in großer Zahl vorkommen, ist in der Regel für solche erweiter- und kontrastiven Quellenbestände ausreichend Material vorhanden, und selbstverständlich finden sich bei Fotografien auch immer einzelne Aufnahmen, die Thesen widerlegen können. Nichtsdestotrotz kann aus einer quantitativ dominanten Motivreihe, aus sich durchsetzenden Perspektiven auf bestimmte Einstellungen geschlossen werden, die Auskunft über pädagogische Vorstellungen und über deren Verständnis und Umsetzung geben können.

12.2 Multiperspektivität und nachträgliche Kontexterhebungen

Das Einbeziehen verschiedener Perspektiven ist für die Sicherung der Analyseergebnisse der Bildinterpretation und auch für die Auswahl geeigneter Fotografien sinnvoll. Fotografische Bilder vermitteln komplexe Ansichten, die bei verschiedenen Personen sehr unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können, je nachdem, welcher Generation und welchem Geschlecht sie angehören, in welchem Land, welcher Region und welchem sozialen Milieu sie aufgewachsen sind bzw. leben und in welcher biografischen Situation sie sich gerade befinden. Tatsächlich werden z.B. Bilder aus der DDR von denen, die dort lebten, anders wahrgenommen als von Westdeutschen. Kinderfotografien werden von Alten anders eingeschätzt als von Jungen. Es gehört zum Wesen des Bildes, dass es verschiedene Auslegungen zulässt, allgemeine Abneigungen oder Vorlieben, auch Idiosynkrasien können für manche Bilder geradezu blind machen. Dann versperren eigene Bilder den Zugang zum vorliegenden, andererseits ermöglichen bestimmte Erfahrungen erst das Verständnis einiger Bilder. Methodisch kann dies sowohl für die Analyse selbst als auch für die Reanalyse genutzt werden. Jeder neue Blick enthüllt einen weiteren Teil der verborgenen Bedeutungen.

Für die genaue Bildbeschreibung als Voraussetzung für den Zusammenhang von Bildwirkung und Ursache hilft eine Einführung in die ersten beiden Stufen der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation. Das Einbeziehen weiterer Forscher/innen und

entsprechend vorgebildeter Student/innen dient zum einen der Kontrolle der eigenen Voreingenommenheiten und zum anderen erweitert es den Interpretationshorizont dank zusätzlicher Erfahrungen. Dies ist bei einer prinzipiell überdeterminierten Quelle wie der Fotografie ertragreich. Doch auch der unverstellte Blick von Laien kann helfen, Überinterpretationen zu verhindern, theoretische Vorannahmen zu entkräften, indem er dazu zwingt, die Begründungen für Bildwirkung im Bild selbst zu suchen. Die gelungene Bildanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass sie die inhaltlichen und formal ästhetischen Gründe herausarbeitet, die die Wahrnehmungen steuern und die psychologische, politische, kulturelle und historische Bedingtheit der Auslegung offen legt und die Auslegungsmöglichkeiten so weitgehend wie möglich erfasst und darlegt – selbstverständlich in dem Wissen, dass auch sie letztlich nur eine, wenn auch theoretisch fundierte und methodisch reflektierte Interpretation ist.

Nachträgliche Kontexterhebungen sind ein Mittel zur Überprüfung der Interpretationsleistung, dienen aber auch der Prüfung und Ergänzung der Ergebnisse, die an einem größeren Bildkorpus gewonnen werden. Gemeint ist sowohl das nachträgliche Einbeziehen von Kontextinformationen aus dem Entstehungs- und Verwendungskontext einer Fotografie oder eines Bestandes, die entweder mit dem Material überliefert sind oder gezielt nachträglich gesucht werden, als auch Ergänzungen aus dem historischen und kulturellen Kontext mit anderen Quellenarten.

Für eine Überprüfung sind geeignet:

- Die Befragung von Fotograf/inn/en zu ihrer fotografischen Praxis, Biografie und Lebenssituation, in der sie sich zum Zeitpunkt der Aufnahme befanden, zum Anlass und zur Auswahl für die primäre Verwendung. Dort, wo Aussagen eines Fotografen mit überliefert sind, sollten diese für die Geltungsprüfung nachträglich hinzugezogen werden. Insgesamt können auch an sujetfremden Fotos desselben Fotografen Nachuntersuchungen zu Stilen und Motiven gemacht werden.
- Die Befragung von Auftraggebern, Agenturmitarbeitern, Bildredakteuren zur Funktion und Verwendung der Fotografie.
- Die Befragung von Abgebildeten über die fotografische Situation, Erinnerung an die Stimmungslage, in der sie sich befanden, Anlass der Fotografie.
- Historische Kontexte und andere Quellenbestände. Neben Sekundärmaterialien, beispielsweise einer Schulchronik zu Schulfotos, sind vor allem die die Fotografien begleitenden Texte relevant, z.B. bei illustrativ verwendeten Fotos. Außerdem können zeitgleiche Quellentexte von Bedeutung sein, die den Hintergrund visualisierter Phänomene erhellen. Konterkarieren sie die fotografischen Bedeutungen oder stützen und ergänzen sie diese?

Bisher haben alle Befragungen von Fotografen und Fotografinnen, wo sie möglich waren, gezeigt, dass die ikonografisch-ikonologische Interpretation zwar mehr Bildsinn erschließt, als ihnen im Moment der Aufnahme bewusst war, aber in der Rückschau konnten sie Intentionen und das Lebensgefühl rekonstruieren, worüber das eigene Bild im Nachhinein auf neue (und häufig verblüffende) Weise und in einer kaum vermuteten Komplexität verständlich wurde.

12.3 Zusätzliche Bild- und Text-Quellen für die Geltungsprüfung

Die Ergebnisse von Untersuchungen können auch an anderen bildhaften Materialien geprüft werden. Insbesondere für chronologische vergleichende Motivreihenuntersuchungen eignen sich auch andere Bildquellensorten wie Gemälde oder Plakate. Viele wirkungsvolle Elemente der Werbe- oder Propagandafotografie finden sich auch in der Gebrauchsgrafik oder im Plakat wieder.

Oft kann es sinnvoll sein, für die Prüfung einer in den Fotografien eines Zeitraumes formulierten Auffassung (wie die vom Kind) die zeitgenössische Malerei und andere Visualisierungsformen (Filme, Plastiken, Architektur) für die Geltungsprüfung heranzuziehen.

Ferner sollten auch zeitgenössische Textquellen in die Prüfung mit einbezogen werden, was auf vielfältige Weise geschehen kann: denkbar sind alle Textformen, die Bildaussagen kommentieren, ergänzen, bestätigen oder widerlegen können, wie z.B. Zeitungsartikel, Tagebücher, Briefe, Archivmaterial, literarische Texte. Die Ergebnisse der seriell-ikonografischen Fotoanalyse können dann auf in privaten und offiziellen zeitgenössischen Texten und nachträglichen Beschreibungs- und Erklärungsversuchen zumeist übersehene Tendenzen verweisen.

13 Probleme der Darstellung von Forschungsergebnissen

13.1 Inhaltliche Probleme bei der Verwendung von fotografischen Bildern im Rahmen von Vorträgen und Publikationen

Die Darstellung der Forschungsergebnisse, sowohl im Rahmen wissenschaftlicher Veranstaltungen als auch bei der Publikation, ist in quellenkritischer (und rechtlicher) Hinsicht nicht unproblematisch. Ein Vortrag, eine Publikation, schon gar eine Ausstellung, die Ergebnisse der Bildforschung präsentieren, müssen immer auch mit der Wirkung der präsentierten Bilder auf die Leser/innen, Zuhörer/innen bzw. Ausstellungsbesucher/innen rechnen. Diese Wirkung ist im Vorfeld der Präsentation kritisch zu reflektieren, um eine spontane unkontrollierte Emotionalisierung, evtl. sogar die Manipulation der Zuhörer, zu verhindern. Das verlangt bei der Besprechung von Bildwirkungen vor allem die Analyse-schritte offen zu legen, es muss auf Besonderheiten von Bildwirkungen hingewiesen werden, und es braucht Zeit, um Zuhörern, die ja in diesem Falle auch Zuschauer sind, die Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Eindrücken zu ermöglichen. Die größten Missverständnisse entstehen dort, wo Bilder als Quelle bzw. als Beleg geschilderter Sachverhalte aufgefasst werden, wenn sie lediglich als Illustration oder als verdichtetes Sinnbild eines Problems dienen sollten, und natürlich umgekehrt, wenn ein repräsentatives Bild oder eine Belegreihe lediglich als Illustration aufgefasst wird.

Problematisch ist die Präsentation von Belegserien zur Geltungsprüfung generell und zwar in zweifacher Hinsicht: Einmal werden hierbei Fotografien auf ihre Bildlichkeit reduziert, d. h. aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgelöst, z.B. aus überlieferten Bildserien oder Texten, um in den neuen bildlichen Kontext der Prüferserie überführt zu werden. Zum Zwecke einer übersichtlicheren Darstellung wird dabei oft das Format der Prüferserie vereinheitlicht, manchmal sogar auf die ursprünglichen Bildunterschriften verzichtet, wenn sie irritieren. Zwar sind die Bildunterschriften im Abbildungsverzeichnis vollständig nachgetragen, das Problem der Bedeutungsverschiebung durch die Veränderung des Bedeutungskontextes bleibt. Darauf hinzuweisen ist sicherlich sinnvoll, verhindert jedoch nicht spontan einsetzende Bildwirkungen. Gerade fotografische Bilder, die in einem motivischen oder stilistischen Zusammenhang stehen, was ja bei den Prüferserien zumeist der Fall ist, können – zur Serie verbunden – eine eigene Bildlichkeit entfalten, sogar eine Art Rhythmus, die mit den überlieferten Bedeutungszusammenhängen nicht mehr übereinstimmen.

Ein weiteres Problem entsteht dadurch, dass es selten möglich sein wird, alle Belegfotografien zu präsentieren, denn manchmal sind das hunderte. Das würde nicht nur den Rahmen von Publikationen und Tagungen sprengen, sondern bedeutete erhebliche finanzielle Belastungen, abgesehen von den Rechtsproblemen bei einer Veröffentlichung. Also sind für die Präsentation von Forschungsergebnissen sinnvolle Auswahlen zu treffen, wobei diese ausgewählten Fotografien dann jene repräsentieren, die eigentlich die Repräsentativität des analysierten Einzelbildes belegen sollen. Da jede Auswahl auch mit Bedeutungszuschreibungen verbunden ist, je nachdem, welche Fotografien zusammen gezeigt

werden, werden auch diese oder jene Assoziationen bei den Rezipient/inn/en wachgerufen. Hier ist ein sorgfältiges, jeden Auswahlsschritt reflektierendes Vorgehen notwendig, um nicht auf der Bildebene unbewusste Vorannahmen zu evozieren.

13.2 Rechtliche Voraussetzungen für den wissenschaftlichen Gebrauch von Fotografien

Besondere Probleme beim wissenschaftlichen Gebrauch von Fotografien bereiten entsprechende Vorschriften, vor allem zum Urheberrecht, die hier angesprochen werden sollen, auch wenn sie nicht unmittelbar zum quellenkritischen Umgang mit Fotografien gehören. Insgesamt zeigt sich auch hier eine allgemeine Unsicherheit im Umgang mit dem Medium Fotografie, die sich insbesondere in der Unterscheidung von einfachem Lichtbild und Lichtbildwerk zeigt.

Es sind schon bei der Verwendung einzelner Fotografien, vor allem bei ihrer Vervielfältigung, Veröffentlichung, bei der Anlage eines Archivs, beim Ankauf und bei der weiteren Nutzung urheberrechtliche Bedingungen zu beachten. Die nachfolgenden Bemerkungen stellen dazu die wichtigsten Bestimmungen vor, sie sind einem zusammenfassenden Kommentar von Pfennig im „Mitteilungsblatt Hamburger Bibliotheken“ (2000) entnommen; für eine weiterführende Beschäftigung sei die einschlägige Literatur empfohlen.¹ Besondere Probleme der Bildnutzung können auch über die Verwertungsgesellschaft Bild-Kunst in Berlin und Bonn geklärt werden, die in der Bundesrepublik Deutschland ausschließlich die Rechte der bildenden Künstler, darunter auch vieler Fotograf/inn/en, wahrnimmt.

Wie andere in Archiven gesammelte Gegenstände sind auch Fotografien urheberrechtlich geschützt, denn im Sinne dieses Gesetzes sind sie Werke. Die Unterscheidung der Fotografien in so genannte Lichtbildwerke und Lichtbilder, damit wird die gestaltete Fotografie – also eher Berufs- und Kunstfotografie als Lichtbildwerk – von der einfachen Fotografie als Lichtbild abgegrenzt², hat bisher lediglich Konsequenzen für die Dauer der Schutzfristen (siehe dort), der Werkcharakter der einfachen Fotografie wird hingegen nicht bestritten: Für die wissenschaftliche Arbeit bedeutet dies, dass sämtliche Fotografien, die als Quelle in Frage kommen, auch dem Urheberrecht unterliegen. Das Urheberrechtsgesetz unterscheidet zunächst Persönlichkeits- und Verwertungsrechte, die meisten seiner Bestimmungen sind im europäischen Maßstab harmonisiert, gelten also auch für Fotografien aus anderen Ländern.

Persönlichkeitsrechte stehen nur den Urhebern der Fotografie zu und sind nicht übertragbar. Dazu gehören das Recht auf Bestimmung zur Erstveröffentlichung, das Recht auf Namensnennung, das Recht auf Erhalten der Integrität des Werkes, also das Verbot der Entstellung, und das Gesetz gibt auch allein dem Urheber die Befugnis, Bearbeitungen seines Werkes zu gestatten. Das Recht auf Übermittlung in der Öffentlichkeit sichert dem Urheber u. a. die Möglichkeit darüber zu entscheiden, ob Fotografien in Online-Verbindungen

1 Wanckel/Nitschke 2004; allgemein zum Medienrecht auch Fechner 2004.

2 Diese Unterscheidung ist problematisch, es gibt bisher keine einheitlichen und vor allem eindeutigen Regelungen, was unter Lichtbild bzw. Lichtbildwerk zu fassen ist. Die VG-Bild-Kunst ist z. Zt. sehr bemüht, hier sachbezogene Kriterien zu entwickeln.

genutzt werden können. Unter das allgemeine Persönlichkeitsrecht zählen außerdem die Rechte der Abgebildeten, es gibt ein „Recht am eigenen Bild“, die Veröffentlichung ist an die Einwilligung der Abgebildeten geknüpft. Ausnahmen sind die Darstellung einer Menschenmenge (Teilnehmer an einer Demonstration) oder die Abbildung von „Personen der Zeitgeschichte“, deren Privatsphäre jedoch ebenso geschützt bleibt.³

Verwertungsrechte und Vergütungsansprüche beziehen sich auf die Reproduktion und Verbreitung der Fotografien, auch Senderechte zählen dazu. Darüber hinaus gibt es Vergütungsansprüche für die Nutzung der Fotografien, die rechtlich geregelt sind. Verwertungsrechte und Vergütungsansprüche sind übertragbar an Dritte. Die Nutzungsgenehmigung für eine Fotografie erteilt entweder der Urheber selbst, sein Erbe oder eine Verwertungsgesellschaft. Ansonsten werden Reproduktionsrechte von den Fotograf/inn/en selbst oder von Bildagenturen verwaltet.

Schutzfristen: Urheber- und Verwertungsrechte erlöschen für Lichtbildwerke 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers, für einfache Lichtbilder nach 50 Jahren. Das „Recht am eigenen Bild“ erlischt 10 Jahre nach dem Tod des Fotografierten.

Ausnahmevorschriften: Ausnahmevorschriften sehen unter bestimmten Bedingungen die Nutzung ohne besondere Anfrage bzw. Entrichtung von Gebühren an Rechteinhaber vor, damit soll der Zugang zu geschützten Werken, u. a. für die wissenschaftliche Arbeit, erleichtert werden. In diesem Zusammenhang ist für Forscherinnen und Forscher der Gebrauch von Fotografien als Zitat besonders interessant. Die entsprechende Vorschrift stellt eine Wiedergabe einzelner Werke bzw. Werkausschnitte als Zitate in wissenschaftlichen Publikationen frei. Voraussetzung ist aber, dass die Abbildungen der Erläuterung des Inhalts eines wissenschaftlichen Werkes dienen, wobei es eben eine Auslegungsfrage ist, was der Erläuterung des Inhalts und was lediglich Ausschmückung, also Illustration, ist. Außerdem sollte auch der Umfang der Zitate auf einzelne Werke eingeschränkt werden. Die genaue Prüfung des jeweils gültigen Sachverhaltes ist für die Anwendung Voraussetzung, muss unter Umständen von Fall zu Fall, doch grundsätzlich in Rücksprache mit dem Rechteinhaber oder bei der zuständigen Verwertungsgesellschaft geklärt werden.

Konsequenzen für die Arbeit mit Fotografien: Beim Umgang mit Fotografien ist permanent zu klären, ob die Rechte Dritter an den verwendeten Fotografien gewahrt sind, der Schöpfer/Urheber des Bildes ist bei Veröffentlichung auszuweisen, ebenso die Rechteinhaber. Nutzungsrechte für den wissenschaftlichen Gebrauch von Fotografien etwa aus dem Bestand kommerzieller, aber auch staatlicher Archive schließen in der Regel kein Veröffentlichungsrecht ein, oft sind sie auch auf die Dauer des wissenschaftlichen Vorhabens begrenzt. Für jede zur Veröffentlichung vorgesehene Fotografie ist also zu klären, wer über die Bildrechte verfügt, ob und in welcher Höhe Vergütungsansprüche existieren.

3 Alle diese Fragen werden jeweils auch von den Datenschutzbeauftragten behandelt. Die DGfE hat eine Arbeitsgruppe zum Thema eingerichtet.

Bei der Übernahme privater Bildbestände durch Ankauf oder Schenkung wie auch bei der Anfertigung von Fotografien innerhalb eines wissenschaftlichen Projektes sind Urheberrechte festzustellen und die Nutzung unbedingt vertraglich zu regeln. Vor allem sollte die spätere Digitalisierung der Fotografien, die ja sinngemäß eine „öffentliche Wiedergabe“ darstellt, die ohne Zustimmung des Rechteinhabers nicht möglich ist, ausdrücklich geregelt sein. Gerade bei privaten Fotografien sei noch einmal auf die Persönlichkeitsrechte der Abgebildeten hingewiesen, die es auch bei der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen zu wahren gilt.

14 Zusammenfassung

Die entscheidende Frage der qualitativen wie der quantitativen Forschung ist diejenige nach der Repräsentativität, also die nach verallgemeinerungsfähigen Aussagen. Es gibt also einige Maximen, die eingehalten werden müssen, wenn die Aussagen über den Einzelfall hinaus wissenschaftliche Geltung beanspruchen sollen.

Dies ist zunächst ganz allgemein die methodologische Reflexion, d. h. die Darlegung der Adäquatheit der gewählten Methode im Verhältnis zu den Forschungsfragen und dem Forschungsgegenstand und die Frage, in welchem inneren Verhältnis die untersuchten Quellen, ihre Deutungen und die gewonnene Erkenntnis zueinander stehen. Bei der Interpretation von Fotografien lassen sich diese Fragen über die Reflexion ihrer Ästhetik, über die Frage des Stellenwerts des Mediums Fotografie in der Gesellschaft und ihren anthropologischen und kulturellen Stellenwert diskutieren.

Bei qualitativer Forschung sollte außerdem das Verhältnis des „Forschungsobjekts“ zum „Forschungsgegenstand“ (Helsper et al. 2001, S. 253) berücksichtigt werden. Die eigene Rolle muss bedacht werden, denn es ist damit zu rechnen, dass man selbst als Betrachter eine neue Interpretationsebene in die Fotografien einbringt, die methodisch kontrolliert werden muss. Teamarbeit bietet sich aber hier nicht nur als Korrektiv an, sondern erweitert wesentlich den Interpretationshorizont und gehört zu den methodischen Grundeinstellungen.

Einzelne Stichproben reichen nicht, die Geltung muss immer an weiteren oder kontrastiven Stichproben überprüft werden. Klaus Mollenhauer hat auch darauf hingewiesen, dass allein die Hypothesenkritik nicht ausreichend ist, um die Quellenspezifika des Bildes auszuschöpfen (1997a, S. 258f.). Es ist manchmal ein Detail oder ein sich plötzlich durchsetzendes Stilmittel oder auch einfach die theoretisch oder praktisch geweckte Aufmerksamkeit für ein Thema, die – angeregt oder bestätigt durch die Bilder – zum Ausgangspunkt für weitere Forschungen werden. Die historische Relativität bzw. Relevanz des so entfachten Interesses oder Themas ist im Falle des Massenmediums dann immer weiter im Blick. In jedem Falle ist es notwendig, die methodologischen Überlegungen mit der weiteren Forschung fortzuschreiben; denn Erkenntnisse beispielsweise über fotografische, pädagogische Codes, gar über die Entwicklung einer pädagogischen Ikonografie (des Kinderbildes, des Unterrichts, der Erzieher-Zögling-Beziehung, der Geschlechterbeziehungen etc.) werden helfen, in Fragen der Repräsentativität weitere Fortschritte zu machen. Die Medienfrage selbst und ihre Erforschung unter pädagogischen Gesichtspunkten wird gerade auch in der Frage der Relevanz der Ergebnisse immer in einem Bezug zur Lebens- und Erziehungspraxis und deren Bedingungen stehen.

Neben den Standards, die jede Methode erfüllen muss, entstehen durch die jeweils verwendeten Quellen eigene Anforderungen an die Methode. Bei der Fotografie als Quelle sozialwissenschaftlicher Untersuchungen gehören insbesondere die folgenden Punkte zu den Quellenspezifika, die methodisch zu analysieren sind:

- die verschiedenen Funktionen der Fotografie und die unterschiedlichen sozialen Praxen, denen Fotos ihre Existenz verdanken, d. h. ihre verschiedenen Quellenarten und Verwendungsweisen.
- der (massen)mediale Charakter der Fotografie.
- die unterschiedlichen Ausdrucksqualitäten des fotografischen Bildes – vom künstlerischen Werk bis zum Schnappschuss oder vom einzelnen konventionellen Familienfoto bis zum millionenfach verbreiteten Pressefoto.
- die Mehrperspektivität der Fotografie, die über die Analyse des Verhältnisses von Produzenten, Auftraggeber, Adressaten, Verwender und Abgebildeten rekonstruiert werden kann.
- Inhalt-Form-Relationen des fotografischen Bildes.
- der indexikalische Charakter und die damit verbundene Fähigkeit der Fotografie, Körperausdruck, Gesten, Mimiken und Blicke abzubilden, also damit Körperlichkeit, leibgewordene Erfahrung in der fotografischen Aufnahme zu konservieren.

Klassifikation und Qualifizierung von Quellen im Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse berücksichtigen insbesondere die unterschiedlichen Quellensorten, ihren Entstehungszeitpunkt und ihre Verwendung; sie betreffen auch ästhetische Kategorien, die in der Einzelbildinterpretation präzisiert werden. Das heißt, in den ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretationen werden spezifische Form-Inhalt-Relationen, bestimmte ästhetische Gestaltungen oder Stilmittel, dominante Motive oder Symbole für einen Zeitraum und/oder eine Region hypothetisch ermittelt. Deren Häufigkeit wird dann an einem großen, nach Zeit, Raum und Herkunft spezifizierten Bildkorpus geprüft. Wenn auch dort beobachtet wird, dass tatsächlich ein bestimmtes Stilmittel o.ä. auffallend häufig vorkommt, kann eine gesellschaftliche Bedeutung vermutet werden.¹ Diese wiederum kann dann an einer ausgewählten Klasse von Fotografien, die dieses Phänomen aufweist, genauer bestimmt werden. Zugleich wird das Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse nicht nur der Bildmäßigkeit der Fotografie gerecht, sondern würdigt auch den Quellenwert des Indexikalischen.

Eine der Leistungen der Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse ist das Ineinandergreifen der Verfahren der Interpretation von Einzelfotografien und Serienanalysen größerer Bildbestände.

Eine weitere Leistung der Methode liegt in der Möglichkeit, Kategorien für bestimmte Untersuchungen erst zu entwickeln, da es für Fotografien weder schon endgültig beschriebene Genres noch interpretierte Codes, ausgewählte Fragenkataloge, festgelegte Kriterien oder Sets von Kategorien gibt, die an eine Untersuchungsfrage schon angelegt werden könnten. Die müssen insbesondere mit der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation erst entwickelt werden. Die gefundenen Kriterien müssen gleichzeitig überprüfbar bleiben, hierfür wurde fotospezifisch ein kontrastives Vergleichsverfahren entwickelt, durch das unterschiedliche fotografische Perspektiven gegenübergestellt (kontrastiert) werden.

1 Also z. B.: Warum werden in einer bestimmten Zeit immer diagonale Bildaufbauten fotografisch inszeniert? Welche Funktion hat das?

Mit der Methode ist es auch möglich, die Körperlichkeit der Abgebildeten zu registrieren, körperliche Ausdrucksbewegungen, kommunikative Situationen zu deuten und zu typisieren.

Eine der herausragenden Leistungen der Quelle wie auch der Methode bezieht sich jedoch auf bisher wenig erforschte Phänomene der Fotografie: ihre Konventionalität und die Verwendung von Klischees. Erst mit der Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse können solche Klischees über größere Zeiträume in ihrer Entwicklung überhaupt beobachtet werden (auch Pilarczyk 2004c):

- häufige Bildmotive erkennen,
- wiederkehrende Körperhaltungen und Mimiken beobachten,
- wiederkehrende fotografische Stile für bestimmte Motive aufzeichnen,
- Wiederholung von Bildthemen in öffentlichen und privaten Beständen beachten,
- Variationsbreite eines Motivs oder Themas beobachten,
- Bildkonstruktionen auf ihre Komplexität hin prüfen.

Selbstverständlich reicht nicht ein einziges Merkmal aus, um Klischees zu erkennen, es sind Quellenerweiterungen und insbesondere historische, soziale und kulturelle Kontextkenntnisse von Bedeutung. Die systematische Erforschung dieser motivischen fotografischen Klischees muss sich zunächst auf bestimmte Zeiträume und Regionen beziehen, sie können dann chronologisch bzw. systemvergleichend in ihrer Veränderung beobachtet werden.

Schließlich sind mit der seriell-ikonografischen Fotoanalyse auch die ästhetischen und symbolischen sowie die spezifisch fotografischen Qualitäten der Fotografie zu erfassen. Die Erforschung der Form ist bei bisherigen Verwendungen von Fotografien als Quelle so gut wie nicht systematisch erfolgt.² Da wir jedoch auch für die Fotografie voraussetzen, dass in der Form, im Stil wesentliche Informationen über die Zeit stecken, müssen diese auch erkannt und auf ihre Bedeutung hin interpretiert werden. Dazu dienen insbesondere die folgenden systematischen Beobachtungen:

- Formen der Anordnung von Personen (und Dingen),
- Bildraum-Konstruktionen, Anordnungen dominanter Bildlinien und -flächen,
- Fotografische Stile wie Unschärfe, Verwischungen oder Vogel-, Parallel- oder Froschperspektiven, Weichzeichnungen bzw. Schärfe, Fotoformate.

Selbstverständlich sind die Beobachtungen mit solchen Aufzählungen nicht abgeschlossen, die wesentlichen fotografischen Analyse Kriterien sind jedoch beachtet.

Ein weiteres, zunächst letztes Phänomen, dem die seriell-ikonografische Fotoanalyse besondere Aufmerksamkeit schenkt, ist der Stellenwert des symbolischen Gebrauchs von Bildelementen, also z.B. die Frage danach, ob in einer Fotografie die Sonne nur einfach eine Sonne ist oder ob sie eine darüber hinausgehende Funktion als erhellendes aufklärerisches Symbol hat. Hier müssen in der Analyse die Kenntnisse über Auswahlprozesse und Verwendungsweisen einhergehen mit systematischen Bildanalysen insbesondere des

2 Als Ausnahmen können die Fotografie der Avantgarde (Bauhaus und Sowjetfotografie) und die bildmäßige Fotografie gelten, z. B. Moholy-Nagy (1925) 1978.

Grades der fotografischen Inszenierung, um solche symbolischen Bedeutungen von rein profanen zu unterscheiden.

Ein generelles Problem liegt darin, dass über den Stellenwert des fotografischen Bildes der verschiedenen Genres in der Gesellschaft nicht allzu viel bekannt ist – es sei denn, man hat es mit einem eigens für die Untersuchung fotografierten Bestand zu tun.³ Mit der Bedeutung der Fotografie bzw. des Bildes in der Gesellschaft und für den Einzelnen hängen Fragen nach der Repräsentativität und das Relevanzproblem eng zusammen. Wofür gelten die Ergebnisse, wenn nicht einmal bekannt ist, welche Funktion Fotografien oder Bilder allgemein für das Aufwachsen haben? Einig ist man sich einzig darin, dass man selbstverständlich annimmt, es handele sich um ein wichtiges Phänomen. Hier sind also eigene Untersuchungen über den Gebrauch von Fotos nötig oder darüber, wie innere und äußere Bilder generell miteinander zusammenhängen.

Große Vorteile bieten die Variationsmöglichkeiten der einzelnen Verfahrensschritte: Sie können einzeln zur Hypothesengenerierung verwendet werden, genauso wie auch in Kombination verschiedener Schritte zu deren Überprüfung; sie können zur Kriterienentwicklung herangezogen werden wie zur Überprüfung an großen Serien, aber genauso können an Theorien entwickelte Fragen an vorhandene Quellen gestellt werden.

Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Methode ergeben sich insbesondere hinsichtlich ihres phänomenologischen Ansatzes, da nicht allein auf die Fotografie und ihre sozialen Funktionen gesetzt wird, sondern die Wahrnehmung selbst beobachtet werden kann – sowohl auf der Ebene der Rezipient/inn/en als auch der Fotograf/inn/en und der Abgebildeten. Die permanenten Veränderungen des Mediums und seiner Stile, Formen und Inhalte repräsentieren die Veränderungen der Welt, aber sind auch selber aktiver Teil dieser Veränderungen. Auch deshalb muss die Methode bei aller Standardisierung offen bleiben.

3 In diesem Fall hat man allerdings nicht weniger, sondern andere Probleme, die in den Komplex „Interaktionsprobleme“ (Helsper et al. 2001, S. 253) fallen: Inwieweit wurden Fotografien allein durch die Tatsache beeinflusst, dass die Forscher/in im Raum war und das Geschehen der erforschten Situation beeinflusste? Außerdem stellt sich die Frage, inwieweit man, wenn man selbst in ein Geschehen involviert ist, distanziert beobachten kann.

D. Anwendungsbeispiele für die seriell-ikonografische Fotoanalyse

Wurden in den ersten drei Teilen dieser Arbeit die bild- und fototheoretischen sowie die methodologischen Voraussetzungen der seriell-ikonografischen Fotoanalyse dargelegt und das methodische Vorgehen in den einzelnen Schritten erläutert, soll das Verfahren im letzten Teil zur Anwendung kommen. Dargestellt werden vier Untersuchungsbeispiele aus verschiedenen Zweigen erziehungshistorischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung, an denen Möglichkeiten des methodischen Umgangs mit der Quelle gezeigt werden sollen.

Es gibt mindestens drei Wege, um Fotografien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu betrachten: Erstens können die Themen unmittelbar aus der eigenen Disziplin gewählt werden, das heißt aus allen Bereichen der Schul-, Kindheits- und Jugendforschung. Zweitens kann man auch Themen aus anderen Disziplinen gewinnen: Kunstgeschichte, Fototheorie und -geschichte, Ethnologie und Geschichtswissenschaft beschäftigen sich mit Fotografien auch unter kulturwissenschaftlichen Fragestellungen, die den Blick für erziehungswissenschaftliche Probleme schärfen können. Schließlich kann man drittens die zahllosen Fotos betrachten, die uns überall begegnen, um die implizit und explizit pädagogischen Themen und Wirkungen sowie die anthropologischen, generationellen, pädagogischen, kindheits-, jugend-, erwachsenen- und institutionell-kulturellen Aspekte zu entdecken, die über das Medium vermittelt werden. Fotografische Bilder geben, wie wir wissen, nicht nur Auskunft über Daten und Fakten, sondern vor allem und in erster Linie über Verbildlichungen, über Imaginationen. Darin verborgen sind historische Einstellungen, sie gehören in die Sparte der Phänomenologie, der Mentalitätsgeschichte und der historischen Anthropologie.

Generell sprechen folgende Gründe für einen Einsatz von Fotografien als Quelle in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung:

1. Kinder und Jugendliche sind vermutlich die am meisten fotografierten Objekte der privaten und öffentlichen Fotografie. Im privaten Bereich beginnen Erwachsene häufig erst dann zu fotografieren, wenn ein Kind auf die Welt kommt; allein die Motive und Handhabungen dieser Praxis wären viele Untersuchungen wert.
2. Fotografien bestimmen das Leben von Kindern und Jugendlichen in hohem Ausmaß. Selbst das Jugendbild, das die Werbebranche suggeriert und das von den Jugendlichen über Inszenierungen und Selbststilisierungen weitertransportiert wird, ist ein Forschungsdesiderat.
3. Fotografie bietet die Möglichkeit vergleichender, interkultureller Forschung, denn sie wird als visuelles Medium universal eingesetzt. Außerdem kann man Fotos für Untersuchungen überhaupt erst produzieren oder bereits vorhandene verwenden. Neben der allgemeinen Verständlichkeit zeigen sich zugleich kulturelle Differenzen. Die Praxen der Fotografie selber unterscheiden sich insbesondere in den reicheren Ländern Europas und Nordamerikas oder Japans nur geringfügig. Es bietet sich schon vorhandenes

Quellenmaterial, das bisher noch nie vergleichend untersucht wurde; ein Feld, das die Volkskunde und die Ethnographie seit langem nutzen und das mit der Zunahme ethnographischer Methoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an Bedeutung gewinnt.

4. Über Fotografien, die Kinder oder Jugendliche selbst gemacht haben, können ihre spezifischen Sichtweisen rekonstruiert werden – das Foto entsteht im Moment des Erlebens und nicht wie ein Fragebogen oder ein Interview *ex post*. Insofern sind von Kindern oder Jugendlichen fotografierte Aufnahmen wichtige Quellen, um die Perspektive des Kindes bzw. der Jugendlichen stärker berücksichtigen zu können. Diese Quellenlage macht es möglich, Fragestellungen über längere Zeiträume und in verschiedenen Gesellschaftssystemen zu beobachten. Hier bieten sich nicht nur thematische und inhaltliche, sondern auch stilistisch-formale Vergleiche an.
5. Da bestimmte Themen wie Klassenfotos oder Aufnahmen zu Hause von Kindern und Jugendlichen kontinuierlich über einen Zeitraum von ca. einhundert Jahren gemacht worden sind, können Untersuchungen zu Erziehungsauffassungen, zur Rolle der Schüler/innen, der Lehrer/innen, der Räume und zur Präsenz und Entwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede tatsächlich über diese gesamte Zeit angelegt werden. Gerade diesbezüglich haben Fotografien den Vorteil, nicht wie Texte das Geschlecht der Protagonistinnen und Protagonisten verbergen zu können. Im Gegenteil bilden sie auch alle unbewussten Zuschreibungen sowie Praxen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern ab. Offensichtlich sind diese vor allem in den Kleidungen und Frisuren, den Körperhaltungen, den Gesten und der Mimik präsent. Indirekt manifestieren sich die Zuschreibungen in der Präsentation durch den Fotografen bzw. Auftraggeber, in räumlichen Anordnungen, in Hierarchien oder auch im Fehlen bestimmter Darstellungsformen für ein Geschlecht. Eine geschlechtsspezifische Sichtweise ist nicht auf Untersuchungen, die dies explizit thematisieren, beschränkt, sondern für alle Untersuchungen unabweisbar.¹

Ansätze für die schulbezogene Forschung mit Fotografien gibt es bereits, z.B. in evaluativen Untersuchungen² oder auch in der praktischen pädagogischen Arbeit³. So bieten sich für die historische und vergleichende Schul- und Institutionenforschung, ebenso für die Kindheits-, Jugend- und Familienforschung in Bezug auf die Fotografie das gesamte Spektrum von historischen und systembezogenen Untersuchungen sowie Gesellschaftsvergleichen für jene Zeiträume an, seit denen erziehungswissenschaftlich relevante Situationen fotografiert wurden. So können Fotografien dazu dienen, die räumlichen Bedingungen des Lernens, die meist unerwähnt bleiben, zu registrieren, außerdem dazu, die Aufführungspraxen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer in diesen Institutionen zu beobachten.⁴ Darüber hinaus lässt sich der Blick des Fotografierenden und seiner Auftraggeber auf die Schule und das Lernen rekonstruieren. Es zeigen

1 Zur Geschlechterproblematik Mietzner/Pilarczyk 1998a; zur Kindheits- und Jugendforschung Mietzner 2001; Mietzner/Pilarczyk 1999a; Pilarczyk 2004a, c, 2005a, b.

2 Z.B. Schratz/Steiner-Löffler 1998; Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999.

3 Z.B. Verband deutscher Schullandheime 1977, Holzbrecher/Schmolling 2004.

4 Burke 1999; Heidemann 1996; Kaiser 1998.

sich in den öffentlichen Bildern wesentliche öffentliche, bildungspolitische und pädagogische Vorstellungen, die als Leitbilder fungieren können, in den privaten Bildern spiegeln sich dann nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch die Reflexe auf diese Zuschreibungen. Die Quelle Fotografie eröffnet eigene Fragen, die sich mit herkömmlichen Quellen nicht bearbeiten lassen: Das ist hier vor allem die Frage nach dem Körper, d. h. nach der Bedeutung von Habitus und Körperausdruck, Gestik und Mimik innerhalb von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen.⁵

Die Forschungsaufgaben zur historischen und pädagogischen Anthropologie betreffen eine Fülle von Phänomenen, die – obwohl sie unmittelbar mit Bildung zu tun haben – in der Regel aber nicht vordergründig pädagogisch sind. So interessieren die Phänomene Natur, Körper, Raum oder Zeit erziehungswissenschaftlich sowohl als Grundlagenforschung, aber auch empirisch, in ihrer Bedeutung in konkreten pädagogischen Situationen. Beispielsweise ist der Wandel von Körperauffassungen in einer zunehmend virtualisierten Lernumgebung ein völlig offenes Forschungsfeld, dessen Relevanz unbestreitbar ist. Ähnliches gilt für veränderte Naturverhältnisse sowohl mit der wachsenden Bedeutung von Freizeit- und Extremsport als auch mit der Verstädterung. Beides wiederum betrifft das Verhältnis von Körper und Raum. Aber auch Vorstellungen von Religion werden in einigen Gattungen der Fotografie durchaus ins Bild gebracht, dies betrifft vor allem die künstlerische Fotografie und die ambitionierte Jugendfotografie.⁶

Die Bereiche, die durch Fotografien teilweise oder auch in wesentlichen Teilen erforschbar sind, lassen sich hier nicht vollständig beschreiben, sie wechseln mit den jeweiligen Forschungsinteressen und -konjunkturen, auf jeden Fall ist die Quelle komplex und für eine Vielfalt von Themen aussagekräftig. Die im Folgenden hier vorgestellten Untersuchungsbeispiele erhalten ihren spezifischen Zuschnitt inhaltlich und thematisch durch das bereits in der Einleitung vorgestellte Projekt „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsententionen, -formen und -wirkungen in deutschen »Erziehungsstaaten«“, in dessen Rahmen sie entstanden. Aufgrund dessen ist die Perspektive der Untersuchungen im Wesentlichen bildungshistorisch, zeitlich auf das 20. Jahrhundert und auf Entwicklungen in beiden deutschen Staaten, Nationalsozialismus und Weimarer Republik konzentriert. Immer ging es, explizit oder implizit, um die Frage nach der Sichtbarkeit von Erziehung, Erziehungsformen und -wirkungen. Dagegen wird der gesamte Bereich des Einsatzes von Fotografien in der pädagogischen, sozialen und ethnologischen Feldforschung nicht berücksichtigt⁷, auch nicht in anderen pädagogischen Bereichen, beispielsweise der musealen Vermittlung.

Die innerhalb der folgenden Kapitel versammelten thematischen Beiträge behandeln jeweils Teilaspekte erziehungswissenschaftlicher Forschungen, sie zeigen die Leistung der seriell-ikonografischen Fotoanalyse in unterschiedlichen Zugängen und sie schöpfen die Quelle Fotografie auf unterschiedliche Weise aus.

5 Zur Schul- und Institutionenforschung weiterführend Mietzner/Pilarczyk 1997a, c; Pilarczyk 1996, 1997; Pilarczyk/Mietzner 2000.

6 Zur Konstruktion von pädagogischen Räumen über Bildräume Pilarczyk 2003c, zur Religion Mietzner 2004.

7 Hier verweisen wir u. a. auf Banks/Morphy 1997; Prosser 1998; Mitchell/Weber 1999; Collier/Collier 1999.

Sichtbar werden in den gewählten Beispielen die Anwendungsmöglichkeiten der Fotoanalyse erstens für die schul- und institutionshistorische Forschung, zweitens für den Bereich der Jugend- und der Geschlechterforschung, drittens für die Erforschung allgemeiner pädagogisch-anthropologischer Phänomene, hier vor allem Körper, Raum und Zeit.

Der Beitrag „Zeit und Raum. Selbstaussdruck in den Fotografien Jugendlicher“ (Kap. 18) beginnt mit einer ausführlichen Einzelbildanalyse und umspannt im seriellen Teil fast das gesamte 20. Jahrhundert Jugendfotografie. Zeitlich auf ein Jahrzehnt und von den Quellen her auf eine einzige Zeitschrift konzentriert, geht auch der Beitrag „Zur Inszenierung von Geschlecht in den Fotografien der Zeitschrift ‚Pädagogik‘ 1990-2000“ (Kap. 17) von ikonografisch-ikonologischen Einzelinterpretationen aus und schreitet dann zur seriellen Analyse fort. In den beiden Beiträgen am Anfang „Zum gestischen Repertoire und körperlichen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern in der deutschen Schule nach 1945“ (Kap. 15) und „Schülerrollen und Leitbilder für die deutsche Schule in Ost und West bis zum Ende der 80er Jahre“ (Kap. 16) stehen Serien und Typenreihen am Beginn der Untersuchung, später der systematische und diachrone Vergleich. Der erste Beitrag (Kap. 15) fragt zunächst nach der allgemeinen Bedeutung pädagogischer Gesten in der unterrichtlichen Interaktion. Aus der Fülle des Gestischen, das dort eingesetzt wird, werden professionelle pädagogische Gesten von Lehrern und Lehrerinnen in ihren Funktionen beschrieben, typisiert und im historischen Wandel untersucht. Im zweiten Beitrag geht es entsprechend um Haltungen der Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls aus Serien rekonstruiert werden. Da die Fragestellung zugleich auf die gesellschaftlichen Leitbilder in beiden deutschen Staaten gerichtet war, konzentrieren sich die Serien stärker als im Kapitel 15 auf öffentliche Bilder. Veränderungen und Unterschiede des Repertoires des körperlichen, gestischen und mimischen Ausdrucks werden jeweils im historischen und systemischen, schulformbezogenen sowie geschlechtsspezifischen Vergleich untersucht.

Zugleich sind in den vier Beiträgen die Quelleneigenschaften von Fotografie ganz unterschiedlich gewichtet. Die Untersuchungen zum gestischen und körperlichen Habitus der am pädagogischen Prozess beteiligten Personen (Kap. 15, 16, 17) würdigen die Fähigkeit der Fotografie zum Registrieren, also ihre indexikalischen Qualitäten, und außerdem die Aufnahme als fotografisches Bild mit den verborgen artikulierten Positionen. Da das Foto Index und gestaltetes Bild zugleich ist, sind auf dem öffentlichen Schulfoto sowohl die Körper der Akteure in ihrem konkreten, situationsbezogenen Ausdruck fixiert als auch Angehörige der Institution Schule, nämlich Lehrer und Schüler, in einer zeit- und kulturspezifischen Variante dargestellt. In der Untersuchung zu den Fotografien der Zeitschrift „Pädagogik“ (Kap. 17) haben wir sowohl die ästhetischen Qualitäten der Fotografie als auch ihre medialen Eigenschaften im Kontext einer pädagogischen Zeitschrift im Hinblick auf Geschlechtsrollen ausgewertet.

Als ästhetisches Ausdrucksmedium findet Fotografie vor allem in dem letzten Beitrag zur Jugendfotografie (Kap. 18) eine Würdigung. Über die fotografischen Bilder, die junge Menschen zu allen Zeiten selbst geschaffen haben, konnten wir Einblicke in Mentalität und Gefühlslagen der Jugendgenerationen des 20. Jahrhunderts gewinnen und in den Serien Kontinuitäten und Brüche beobachten.

15 Zum gestischen Repertoire und körperlichen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern in der deutschen Schule nach 1945

Einleitung: Fotografie und Körper

Fotografien eröffnen – auch wenn sie inszeniert sind – auf der Ebene ihrer Wirklichkeitsspur einen Blick auf die abgebildeten Personen: auf ihre Haltungen, ihre Mimik, ihre Blickrichtungen und ihren Einsatz von Gesten. Sie halten minimale – meist unbewusste – Ausdrucksformen des Körpers fest, die etwas über die Person und über ihr gestisches Repertoire mitteilen. In beruflichen Zusammenhängen sagt dieses etwas über ihr professionelles Verhalten aus. Außerdem drücken die körperlichen Formen immer auch geschlechtsspezifische Verhaltensweisen aus – geprägt von den jeweiligen Zeitmoden und der Kultur. Diese Merkmale werden zusammengefasst als persönlicher und professioneller Habitus aufgefasst, besonders der professionellen Seite des Habitus gilt im Kontext der Erziehungswissenschaften im Folgenden unser Interesse.¹

In verschiedenen Berufen und Funktionen nehmen Menschen der Aufgabe angemessene funktionale Körperhaltungen ein.² Diese Haltungen bestehen einerseits aus einer bestimmten Formung des Körpers, mit der Offenheit, Strenge, Souveränität, Status usw. signalisiert werden, andererseits aus einem spezifischen Repertoire an einzelnen unterscheidbaren Gesten, die unmittelbare und mittelbare Funktionen besitzen. Lehrerinnen und Lehrer genauso wie Schülerinnen und Schüler signalisieren insbesondere mit dem zweiten, hier „professioneller Habitus“ genannten Typus von Ausdrucksformen ihre Rolle als Lehrer bzw. als Schüler. Offensichtlich übernehmen Personen mit dem Eintritt in die Institution bestimmte Posen, vor allem aber nutzen sie ein kodifiziertes Repertoire von Gesten, die innerhalb der Institution als eigene Ausdrucksform verstanden werden. Das leibliche Verhalten wird auch Körpersprache genannt; mit diesem Begriff werden allerdings Analogien zwischen Körper und Sprache hergestellt, die vielleicht unnötig und unzutreffend sind. Außerdem gerät dabei möglicherweise das komplexe Spiel zwischen Sprache und Körper, das auf Fotos jedoch nicht zu sehen ist, aus dem Gesichtsfeld.

Quellenbasis der Untersuchung zu Lehrer- und Schülergesten waren Fotografien verschiedener Herkunft aus Presse-, Privat- und anderen Archiven, insbesondere aus öffentlichen Kontexten, wie Landesbildstellen, und für die DDR aus dem ADN-Zentralbildbestand des Bundesarchivs Koblenz. Der Untersuchung der Gestik des Lehrers bzw. der Lehrerin und der erwünschten Schülerrollen seit etwa 1945 liegen ca. 700 Fotografien von Unterricht und schulpolitischen Veranstaltungen aus Ost- und West-Deutschland zugrunde, außerdem wurden weitere 50 Aufnahmen aus der Zeit nach 1989 verwendet. Als quellenpezifisches Merkmal muss bei der Untersuchung die besondere Beziehung von Foto-

1 Zu diesem Habitus gehören neben den körperlichen Ausdrucksformen auch Kleidung und Accessoires sowie die Stimme, Intonation und Aussprache sowie die Wahl der Worte mit grammatischen Besonderheiten, also die Sprache.

2 Vgl. dazu Bourdieu 1994.

grafie und Wirklichkeit berücksichtigt werden. Dies betrifft vor allem das, was Fotograf/inn/en für fotografierenswert ansehen, also ihre Repräsentationsstrategien, bzw. das, was Bildredakteure für veröffentlichenswert halten. In der westlichen Pressefotografie spielen bei Veröffentlichungen vorrangig Verkaufsargumente, in der östlichen vor 1989 ideologische Momente stärker eine Rolle. Quantitative Aussagen über die Häufigkeit einer Geste, eines Verhaltens oder einer Sitzordnung im Unterricht sind daher riskant. Trotzdem sind Fotomotive in der Regel nicht singulär, sondern gerade die öffentliche und die institutionelle Fotografie bildet das für eine Gesellschaft Typische ab. Die Rede ist vom Bild, das sich Fotograf/inn/en und Rezipient/inn/en von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, also von lernenden und lehrenden Personen und deren Körpern in bestimmten Situationen machen. Diese Visualisierungen sind Teil der Alltagswelt, die medial vermittelte Weltsicht gehörte schon immer zu ihr. Kaum zu beantworten ist daher die Frage, ob dieses Bild von der Alltagswelt geformt ist oder ob das Bild die Alltagswelt formte.

1 Pädagogische Gesten

Wollte man die auf dem folgenden Foto abgebildete Situation in Worte fassen, würden wohl die meisten Menschen erkennen, dass es sich um eine Szene aus dem Schulunterricht handelt, nicht nur wegen der eigenartigen Raumanordnung, sondern weil der Lehrer eine für seine Profession als typisch angesehene Geste gewählt hat: er hebt den Zeigefinger, und die Schüler/innen – ebenfalls typisch für ihre Rolle – melden sich (Abb. 1). Es ließe sich noch hinzufügen, dass es sich um ein naturwissenschaftliches Fach handelt, das kann aus der Einrichtung der Arbeitsplätze der Schüler und der Wandgestaltung geschlossen werden. Zu sehen ist unmittelbar außerdem, dass einzelne Schüler und Schülerinnen aufmerksamer und engagierter als andere wirken.



Abb. 1: Abraham Pisarek (Presse-Fot.): „Klasse 8a in Chemie bei Kollege Siegmund.“ Dez. 1960. 11. Oberschule Berlin-Pankow. Fotothek der Sächsischen Landesbibliothek Dresden.

Solche Fotografien bieten Anlass zu weiterführenden Fragen, z.B. warum eigentlich Schüler auf die Gesten der Lehrer reagieren und wie und was sie mit ihren Körperhaltungen wem mitteilen. Vor allem drängen sich Fragen nach der Funktion und der Bedeutung pädagogischer Gesten und nach der Bedeutung des Körperausdrucks, der Körpergeste der

Interaktionspartner im Unterricht auf. Zeit und Ort der Entstehung des Fotos müssen berücksichtigt und danach geklärt werden, ob sich die Haltungen nur in bestimmten Regionen und zu bestimmten Zeiten zeigen, wie z.B. die hier beobachtbare eigentümliche Meldegeste des Mädchens, die nur in den sechziger Jahren an einigen Schulen in der DDR üblich war.

Die abgebildeten Phänomene eröffnen gleichzeitig, dass Schule noch andere Inhalte als nur die Vermittlung von Wissensbeständen hat: In der Schule lernen Kinder und Jugendliche offensichtlich auch funktionale Gesten, die den Unterricht regulieren, wie z.B. das Sich-Melden. Außerdem lernen sie im Verlauf der Schulzeit – wenn auch sicherlich nicht nur in der Schule – ihre Mimik und Motorik zu kontrollieren und funktional einzusetzen. Sichtbar ist weiterhin, dass sich allmählich ihr kindlicher Habitus zu dem eines Jugendlichen oder gar Erwachsenen wandelt. Wie für die Schülerinnen und Schüler ist auch für die Lehrerinnen und Lehrer der Körper ein wichtiges Medium, um Signale für den Unterricht zu vermitteln, beispielsweise durch den Zeigegestus oder Gesten, die zum Nachdenken auffordern sollen. Mit dem Körper drücken Lehrer außerdem Zuwendung, Abwendung, Strenge, Neugierde und andere – pädagogische – Einstellungen aus.

Diese Körperseite der Erziehung ist nur theoretisch von Wissenserziehung zu trennen. Sie ist integraler Bestandteil von Erziehung.³ Ziel ist es, solche Formen von Erziehung daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie pädagogischen Logiken folgen und historischen, aber auch systempolitischen Veränderungen unterliegen, also auch, ob sie relativ konstant oder eher variant sind. Die Formen von Erziehung werden hier im historischen Vergleich der beiden deutschen Teilstaaten seit 1945 analysiert. Die Ausgangsthese übergreift jedoch beide Systeme und geht von der pädagogischen Funktionalität der Lehrer- wie Schülergesten aus, die auf dieser Ebene nicht nach den historisch-politischen Systemen zu unterscheiden sein werden.

Das Erlernen von gesellschaftlichem und altersgerechtem Umgang miteinander und das Beherrschen von altersgemäßen Aufgaben und Rollen ist nicht nur ein intellektueller Vorgang, sondern er findet gleichzeitig im Körper statt. Erziehung und die individuelle Reaktion auf Erziehung, also der Umgang mit Erziehung ist ein im Körper integrierter Vorgang. Der institutionelle Ort für dieses Lernen ist neben der Familie und anderen Orten des Kinder- und Jugendlebens die Schule. Dieses körperliche Lernen des kulturell kodierten Systems von Gesten und Signalen bis hin zu erwünschten Rollen ist prominent von Norbert Elias beschrieben worden. Er begreift Schule als eine gesellschaftliche „Verflechtungsordnung“ (Elias 1977, S. 314), in der der „Prozess der Zivilisation“ als notwendiger Prozess von Affektmodellierung und zunehmender Selbstregulation stattfindet; Schülerinnen und Schüler lernen eine immer „leidenschaftslosere Selbstbeherrschung“ ihres Körpers und ihrer Person. Diesem Prozess wird in differenzierten Gesellschaften wie den unseren ein relativ langer Zeitraum eingeräumt, wohl auch, weil eine hohe „Elastizität“, aber auch zweckgerichtetes Funktionieren in der jeweiligen Gesellschaftsordnung und das Beherrschen konformer Rollen von den Einzelnen gefordert werden.

3 Zur Bedeutung des Körpers im Erziehungsprozess vgl. vor allem Pazzini 1979, 1995.

2 Exkurs: Zur Geschichte, Bedeutung und Funktion von Gesten

Im Gestischen wird immer auf den Bereich kultureller Konvention, gesellschaftlicher Verhältnisse und ideeller Auffassungen verwiesen.⁴ Daneben lösen sich Gesten nie vollständig von den in der biologisch anthropologischen Menschheitsgeschichte voraussetzenden Komponenten der Kommunikation.

Wenn wir den Begriff Geste verwenden, so geschieht das im folgenden Sinne: Der Begriff bezeichnet nicht nur eine Bewegung des Fingers, der Hand oder des Arms, sondern auch Körperbewegungen. Selbst der Blick kann Teil einer Geste sein. Mit Mimik werden wir uns nur am Rande beschäftigen, aber in dem von uns verwandten Sinne fungiert Mimik, z.B. das Heben einer Augenbraue oder das Verziehen des Mundes, Stirnrunzeln, als Teil einer Geste. Wenn ausdrücklich darauf verwiesen werden soll, dass eine bestimmte Geste den gesamten Körper einschließt, sprechen wir auch von Körpergeste oder Gebärde.

Gesten dienen dazu, gesellschaftliche Beziehungen zu regulieren und darüber hinaus Hierarchien und Rollenzuschreibungen in Institutionen kenntlich zu machen.⁵ Sie signalisieren nicht nur Einstellungen im emotionalen Sinne von Zu- oder Abneigung – womit wir uns hier nicht beschäftigen –, sondern auch Einstellungen im pädagogischen Sinne, d. h. z.B. eine generelle Haltung des Ermunterns, der Zuwendung zum Kind, der Achtung des Gegenübers etc. Wir sprechen im Folgenden nur von Gesten, die in unserem Kulturkreis als pädagogische erkannt werden, d. h. Gesten, die konkret oder in Abstufungen abstrahiert von den Rezipienten als unterrichtssteuernde und auf Lernen bezogene Signale verstanden werden. Zudem lassen sich Gesten auch als Symbole interpretieren, sie symbolisieren beispielsweise eine bestimmte vorgestellte bzw. erwünschte Haltung oder Handlung.

Im pädagogischen Gebrauch muss zwischen Körperhaltungen, die sich aufgrund von kulturellen Verschiebungen relativ schnell wandeln, und Gesten, die aufgrund von Funktionalität und Tradition relativ stabil bleiben, unterschieden werden. Dabei sind auch die Veränderungen der Haltungen insgesamt relativ beschränkt. In der Regel gibt es hier ein gewisses Repertoire, das in verschiedenen Graden der Selbst- und Fremddisziplinierung des Körpers, aber doch einander ähnlich ausgeführt werden kann.

Gesten und Haltungen erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie spiegeln sowohl die seelische Verfasstheit (Plessner 1983) als auch die gesellschaftliche Prägung, aber beide, Haltung und Gestik, haben auch intendierte institutionelle Anteile. Die individuellen Züge von Haltungen und Gesten neben den anthropologisch-biologisch tief verankerten, zeit-historisch, geschlechtsspezifisch und kulturell bedingten Momenten werden in dieser Untersuchung weitgehend ignoriert, es sei denn, sie würden sich über die professionellen lagern. Die Funktionen von Haltungen und Gesten sind häufig aufeinander abgestimmt, können aber multifunktional zur gleichen Zeit unterschiedliche Momente ausdrücken. Gesten sind vielleicht als Feinabstimmungen und als taktgebender Teil des Körperausdrucks zu verstehen. Sie können ebenso Ausdruck von Gefühlen sein sowie redebegleitend ver-

4 In Anlehnung an Wilhelm Wundt betrachtet Mead die Geste als ein Phänomen, das sich zum Symbol entwickelt (Mead 1973, S. 81). Gesten seien „Teil der Organisation gesellschaftlicher Handlungen, und zwar äußerst wichtige Elemente innerhalb dieser Organisation“ (S. 83). Wesen der Gesten – ob sie nun allgemeine oder sprachliche Gesten sind – sei es, von den Beteiligten verstanden zu werden (S. 86). „Dieses Hereinnehmen-in-unsere-Erfahrung dieser äußerlichen Übermittlung von Gesten, die wir mit anderen in den gesellschaftlichen Prozess eingeschalteten Menschen ausführen, macht das Wesen des Denkens aus.“ (S. 86)

5 Gebauer 1997, S. 509; Schmitt 1992, S. 28; Wulf 1997b, S. 521ff.

stärkend, vermittelnd, strukturierend, illustrierend und erläuternd verwendet werden oder anstatt Sprache fungieren. Und – ein für diese Untersuchung entscheidender Punkt – sie können eindeutige professionelle Funktionen besitzen, im hier behandelten Kontext also pädagogische Funktionen übernehmen.⁶ Das heißt, dass sie im Lehr-Lern-Prozess Aufgaben erfüllen, die den gesamten Unterrichtsverlauf bestimmen. Dies trifft auf Lehrer/innen wie auf Schüler/innen zu. Alle diese Haltungen und Gesten werden zwar eingesetzt, jedoch in der Regel nur bedingt bewusst, selbst dann, wenn die Ausübenden um ihre Wirkung wissen und möglicherweise ihren Einsatz bewusst reflektieren. Dazu ist die Interaktion in einer kommunikativen Situation zu schnell, die Vielfalt dessen, was in diesen körperlichen Formen ausgedrückt wird, viel zu komplex, als dass es im Moment der Handlung intendiert und reflektiert werden könnte. Trotzdem sind diese Gesten meist ausgeprägt funktional und werden – durch Erfahrung internalisiert – zwar manchmal mit Bedacht, häufiger jedoch gänzlich unbewusst eingesetzt.

Für die lange Dauer, die Stabilität und für die Übermittlung des gestischen Repertoires spielt die Institution die entscheidende Rolle. Institutionen sind, um ihre Funktion zu erfüllen, auf verbindliche und pragmatische Regeln angewiesen. Diese Regeln wie auch die räumliche und zeitliche Struktur der Institution scheinen die körperlichen Ausdrucksformen beinahe automatisch zu vermitteln, denn sie werden ja nicht gelehrt. Nicht ganz geklärt werden kann, ob das Regelwerk und sein gestisches Repertoire immer wieder neu ausgehandelt oder – was wahrscheinlicher ist – mit Eintritt in die Institution übernommen wird.⁷ Es scheint aber so, als ob die Schule die Kinder schon bei Eintritt in die erste Klasse mit einem komplexen Set von Ritualen umfängt. „Mit der Einschulung wird das Kind in die Welt der Schule instituiert“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 121). Die einzelnen Verhaltensformen, Regeln, expliziten Gesten, Haltungen werden zum Teil indirekt mimetisch übernommen, zum Teil aber auch gelehrt.⁸ Der gesellschaftliche Wandel, der auch Regeln innerhalb der Institutionen betrifft, kommt vor allem von außen auf die Institutionen zu, diese wandeln ihr Regelwerk ab, verändern jedoch ihre Struktur nur selten und geringfügig.

In der Institution muss ein Gleichgewicht von vertrautem Regelwerk und Neuem austariert werden. Wäre nur Vertrautes, es ermüdete das Lehr-Lern-Geschehen, doch nur Neues ermüdete ebenso, überforderte und kostete vor allem viel zu viel Zeit, was dem eigentlichen Zweck der Institution zuwiderliefe. Fotografien zeigen oft einen Idealtypus angebotener, erwünschter, erwarteter Form. Diese zu untersuchen ist deshalb interessant, weil hier die institutionellen Rollenangebote und ihre Abwandlungen sichtbar werden.

6 Hierzu Müller 199, Ausgangspunkt für Cornelia Müller ist gerade die Unterscheidung nach dem funktionalen Gebrauch von Gesten. Außerdem beschäftigt sie sich mit der Bedeutung der Gestenanalyse als Teil menschlichen Selbstausdrucks sowie als Teil der Kommunikation und des Sozialverhaltens. Vgl. außerdem Hall 1959; Morris 1979, 1995; Flusser 1991.

7 Gehlen 1986; Bourdieu 1994; Gebauer/Wulf 1998.

8 Solche expliziten Drills fanden im Schönschreibunterricht statt oder gar mit Hilfe bestimmter Schulbänke, die nur eine bestimmte Körperhaltung erlaubten. Gerade reformorientierter Unterricht verlangt eine Fülle von Regeln, möglicherweise sogar mehr, als dies im strengen, aber reduziert gegliederten Unterricht der Fall ist: Der häufige Wechsel von Einzelunterricht zur Arbeitsgruppe, zum Plenum, Zeiten, in denen Zuhören verlangt wird, während man dann wieder miteinander reden darf, ist eine ausgesprochen komplexe Herausforderung für Lehrer/innen wie für Schüler/innen.

Plessner spricht in der „Einheit der Sinne“ (1983) von der „natürlichen Symbolik des Leibes“ und von Zeichengebung mit „künstlichen Zeichen“, die auf Konventionen beruhen. „Darin liegt ein Übergang von der natürlichen Ausdrucksgebärde zur künstlichen Zeichengebung“ (S. 211). Diese Trennung ist eine notwendige, aber eine theoretische, da dem Leib beides eingeprägt wird, von manchen Dispositionen kann er sich nicht befreien, andere dagegen sind ihm verfügbar, und genau diese werden sowohl für professionelle als auch für manipulative Aktionen genutzt. „Die ausdrückenden Gesten sind noch frei von jeder Zielbestimmtheit. Signalisierende Bewegungen sind (abgesehen vom allgemeinen Zweck der Kundgabe und des Verstandenseinwollens) auf Bedeutungen als ihre Ziele gerichtet. In der echten Zweckhandlung schließlich ist der höchste Grad von eindeutiger Gerichtetheit erreicht: Der Effekt wird vorausgenommen, um die Bewegungen zu bewirken, die ihn herbeiführen“ (S. 212). Bernhard Waldenfels betont hingegen stärker das Verbundensein von Natur und Kultur und begreift mit Husserl den Leib als „Umschlagstelle zwischen verständlichem Sinn und Naturkausalität“: „Das leibliche Verhalten hat eine Bedeutung, ich kann es verstehen, gleichzeitig greift aber die Naturkausalität bei der Realisierung des Sinnes mit ein. Der Leib ist Umschlagstelle, d. h. er lässt sich weder eindeutig dem Bereich des Geistes und der Kultur noch dem Bereich der Natur zuordnen, sondern beide Momente sind in ihm verschränkt.“ (1999, S. 247) Das bedeutet auch, dass immer, wenn von Körperausdruck die Rede ist, dieser gar nicht ganz erfasst wird und es einen symbolischen Überschuss an Bedeutung gibt. Die folgende Betrachtung ist – wie das in der Wirklichkeit kaum vorkommt – ganz auf die professionelle Geste reduziert. Mit dem Verweis auf Waldenfels soll auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass nicht alle Fragen behandelt werden können, die mit dem Körper ins Spiel kommen, wenn man ihn nämlich als drittes Medium neben Wort und Bild auffasst. Zudem ist im Folgenden nur das unbewegte Bild des Körpers Thema.

In diesem Zusammenhang, motivisch für das 20. Jahrhundert und im Rahmen des Vergleichs von Erziehungsstaaten und ihren Erziehungsbemühungen, stellt sich des Weiteren die Frage, ob man Körpern selbst oder von außen, mit oder gegen den Willen der Person oder gegen deren Überzeugung, Formen „einbläuen“ kann. Dem geht selbstverständlich die Frage voraus, inwieweit der Körper überhaupt „willens“ ist, Ausdrucksformen zu lernen, also nach der Verfügbarkeit bzw. Unverfügbarkeit des Leibes. Waldenfels zieht es vor, von möglichen „Realisierungsgraden“ (1999, S. 239) zu sprechen. Damit wird ein „Spielraum des Verhaltens“ (Waldenfels 1980) für den Körper zwischen vergangenen und neuen Erfahrungen, Beharrungen und Emotionen eröffnet.

Die Fotografien zeigen, dass eine Verfügbarkeit nur sehr beschränkt, äußerlich, posenhaft möglich ist; inwieweit diese Posen dann wiederum habituell werden, ist eine weitere Frage (vgl. hierzu Pilarczyk/Mietzner 2001a).

Die doppelte Funktion des habituellen und gestischen Ausdrucks, Inneres zu zeigen wie auf äußere Anforderungen aktiv und passiv zu reagieren, macht die Haltungs- und Gestik-Analyse für die Interpretation des Umgangs mit den Zumutungen von Erziehung sinnvoll. D. h., die beobachtbare Haltung ist nicht nur Ausdruck des Inneren, sondern auch eine Reaktion auf das Außen. In der Haltung verschränken sich Emotionen, Einsichten, äußere wie innere Forderungen, das, was wir mit dem Wort „Umgang“ zu fassen suchen. Personen formen ihre Körper mittels Kleidung und Selbstbeherrschung aus und bedienen

sich bestimmter Posen und Gesten, aber alles ist auch der Person als sozialem Subjekt bis zu einem gewissen Grad vorgegeben. Zwar kann das Subjekt variieren, aber es verfügt beileibe nicht frei über seinen Körper. Die Kleidung unterliegt der Mode, der man sich vielleicht noch entziehen kann, und sie unterliegt einer materialen Entwicklung, die fast unvermeidbar ist, zum Beispiel Beschaffenheit der Stoffe, Enge oder Weite des Schnitts. Also wird die Person auch angezogen. Extremform ist die Uniform, in die sich die Körper der Schülerinnen und Schüler nach 1945, auch in der DDR, nur unwillig hineinzwängen ließen.

Das Erlernen und die Verwendung der professionellen Ausdrucksrepertoires sind nicht allein von dem Außen oder Innen, von Gesellschaft und Person abhängig, sondern auch vom Alter. In der Grundschule werden Gesten und Haltungen expressiver und gespannter von den Lehrerinnen und Lehrern aufgeführt als bei zunehmendem Alter der Schüler und Schülerinnen. Die Körpergesten der jungen Schüler unterscheiden sich deutlich von denen der älteren. Das mag einerseits mit dem Alter zusammenhängen und mit den emotional unkontrollierteren Verhaltensweisen, aber auch mit den hohen Anforderungen, die in diesem Alter an Kinder gestellt werden. Dazu zählen das Lernen im Wechsel von Stillsitzen und geistiger Agilität, von rigide geordnetem Unterricht und Projektunterricht, Situationen von Befehl und Gehorsam, formierte Gruppenaktionen, Tanzstunde und Weiheveranstaltungen wie Jugendweihe oder Konfirmation. Beachtet werden müssen weiter die Historizität von Haltungen und Gesten: Es fallen zeitgeschichtliche Veränderungen Mitte der sechziger Jahre auf. Dabei wird deutlich, dass es nicht neue Gesten sind, die Kinder oder Jugendliche annehmen, sondern dass sich der Gebrauch auszuweiten scheint: Also Haltungen, die früher der Freizeit vorbehalten waren, werden nun auch im schulischen Raum verwendet. Die neuen Vorbilder sollten hier nicht unterschätzt werden, z.B. Popgruppen und Filmstars, auch nicht die Bedeutung von Kleidung und Mobiliar, die unterschiedliche Körperhaltungen erlauben. Auf einem Stuhl sitzt man anders als auf einer Bank oder auf der Erde bzw. als in einem Sessel oder einer Kirchenbank.⁹ In einer formierten Reihe geht oder marschiert man, auf dem Schulhof wird geschlendert, auf dem Spielplatz „hängen“ Jugendliche „ab“.

3 Zur Typologie pädagogischer Gesten

Unterteilt man die häufigsten und vor allem die deutlichsten pädagogischen Gesten, findet man zumindest die folgenden: den Zeigegestus, den Redegestus, unterrichtssteuernde Gesten oder Signale, wie – hier aber nicht dargestellt – den Gestus des Abwartens, den Gestus des Aufforderns, den Gestus des Nachdenkens und schließlich vor allem auch den Gestus des sich über einen Schüler oder Gegenstand beugenden Lehrers. Schließlich findet man eine Fülle von Zeichen konkreter Interaktion, Reden, Zeigen, Steuern, Reagieren usw., wegen ihrer Situations- und Personengebundenheit sind diese allerdings schwer zu interpretieren oder gar zu typisieren.

9 Müller/Schneider 1998; Schonig 1998.

Historische Veränderungen des gestischen Verhaltens von Lehrenden am Beispiel des Lehr- bzw. Zeigegestus

Der Zeigegestus ist historisch gesehen der Lehrgestus per se.¹⁰ In der Regel ist die Zeigegeste eine Geste des Arms oder der Hand und bezieht sich auf einen konkreten oder abstrakten Gegenstand. Konkreter und abstrakter Zeigegestus stammen ikonografisch direkt aus den Bildfolgen theologischer Lehrer sowie aus deren profanisierten Fassungen der Evangelisten-, Autoren-, Redner- oder Philosophendarstellungen¹¹, z.B. die Darstellung aus dem Jahr 1479 „Archidiakon und Knaben beim Gesangsunterricht vor einem aufgeschlagenen Psalterium“, (Abb. 2) oder in den profanisierten Fassungen von Gelehrten- oder Philosophendarstellungen.

Am häufigsten finden sich Fotografien, auf denen die Geste folgendermaßen ausgeführt ist: Der Arm ist entweder ausgestreckt oder angewinkelt, der Zeigefinger der Hand ist ausgestreckt und deutet direkt auf den Gegenstand (Abb. 3). In abgewandelter Form eignet sich dieser Gestus sowohl für kleinere Gruppen als auch für die ganze Klasse, in der Regel ist er weiter, je größer die Gruppe ist.

Zu dem Zweck der größeren Reichweite kann Arm und Hand durch einen Zeigestock verlängert werden. In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hat sich die Geste verkleinert, wenn ein technisches Gerät eingesetzt wird, z.B. ein Overhead-Projektor. Das gegenstandsbezogene Zeigen finden wir in allen Altersstufen und Schulformen. Im Unterricht hat es die Funktion, auf den behandelten Gegenstand zu verweisen, es kann damit auch die Konzentration einer ganzen Gruppe auf einen einzigen Gegenstand gelenkt werden (Abb. 4, auch Abb. 1).

Abb. 2: „Archidiakon und Knaben beim Gesangsunterricht vor einem aufgeschlagenen Psalterium“. Holzschnitt aus: Rodericus Zamorensis, Spiegel des menschlichen Lebens, Augsburg 1479.

In: Reicke, E.: Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Jena 1924, S. 11.



10 Prange bezeichnet das Zeigen als „operative Basis der pädagogischen Kompetenz“ (1995), grundlegend zum Zeigen als Figur der Darstellung im Unterricht auch in 1986, S. 183-196.

11 Vgl. insb. Abbildung „Christus als Philosoph“, Elfenbein, Ende 10. Jahrhundert, Köln Schüttenmuseum in LCI Bd. 3, Sp. 427 und Raffaels „Schule von Athen“.

Abb. 3: Unbek. Fotograf/in (verm. instit. Fot.): o. T. Aus: Hilker, F. (Hrsg.). Pädagogik im Bild. Freiburg 1956, S. 236.



Abb. 4: Sven Ehrenberg (Jugend-Fot.): „Meine Lehrerin“, 1989, Burg. Leistungsvergleich der Kinder- und Jugendfotogruppen der Gesellschaft für Fotografie der DDR. Archiv des Kinder und Jugendfilmzentrums Remscheid.



Lehrer haben daher – so scheint es vor allem nach der öffentlichen Fotografie – Abwandlungen entwickelt: Im Umgang mit älteren Schülern wird die Geste auf ein Minimum reduziert, der Finger wird nur noch ganz wenig gehoben, er signalisiert ein „Achtung“.

Der abstrakte Zeigegestus ist in der christlichen Ikonografie als Lehrgestus bekannt, mit dem Zeigefinger wird auf die christliche Lehre verwiesen. Dass die einst klassische Lehrgeste so selten geworden ist, muss mit einer veränderten pädagogischen Einstellung zusammenhängen, in der ein Lehrer nicht mehr die Autorität besitzt, auf eine abstrakte Lehre zu verweisen, ohne sie gleichzeitig in Frage zu stellen; es wird nicht mehr von der Existenz einer bestimmten Wahrheit ausgegangen. Der nach oben erhobene Zeigefinger signalisiert nämlich den Ort der einzigen Wahrheit, der früher bei Gott (oben) bzw. in der heiligen Schrift lag: dem Buch der Bücher. Ein Lehrer, der es wagt, mit solch einer Geste der Drohung oder des Verweises auf absolute Wahrheit vor seine Schüler zu treten, wird

1985 in einem Schülerfoto karikiert (Abb. 5). Aber das Foto ist auch als Hinweis darauf zu werten, dass die Geste als Betonung von etwas Unumstößlichem aus dem Unterricht nicht ganz verschwunden ist.

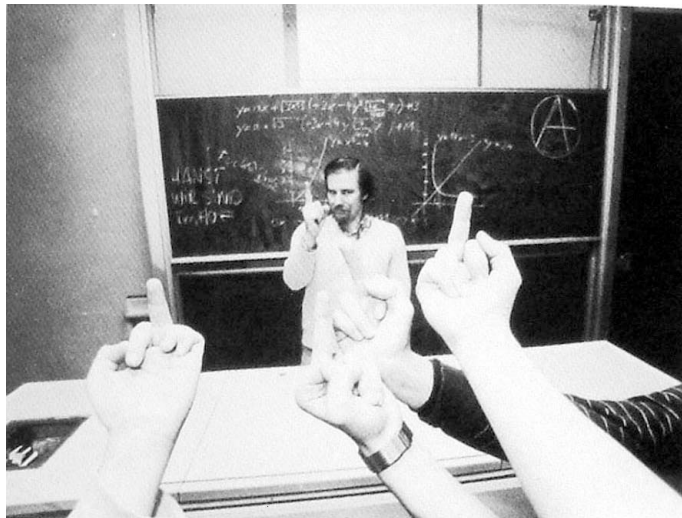


Abb. 5: Foto-AG Realschule Bildungszentrum Seefälle Filderstadt (Jugend-Fot.): o. T. 80er Jahre. Ausstellung "Jugend der Achtziger Jahre". Deutscher Jugendfotopreis. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Die Redegeste

Nicht selten geworden ist dagegen die Geste, die das Reden begleitet oder akzentuiert, immerhin eine der häufigsten Tätigkeiten des Lehrers oder der Lehrerin: Der Redegestus (Abb. 6).



Abb. 6: Unbek. Fotograf/in (instit. Fot.): Englische Grundschule in Kladow, Sakrower Landstraße (November 1968), Landesbildstelle Berlin.

Der Redegestus ist schon aus der bildhauerischen Tradition Roms bekannt, z.B. der Gestus der Ansprache bei der bronzenen Reiterstatue des Augustus (Abb. 7) oder aus der Malerei als typischer Predigergestus, z.B. Rembrandts Mennonitenprediger. Wir finden diese „Redegeste“, seitdem es Darstellungen von Lehrsituationen gibt.

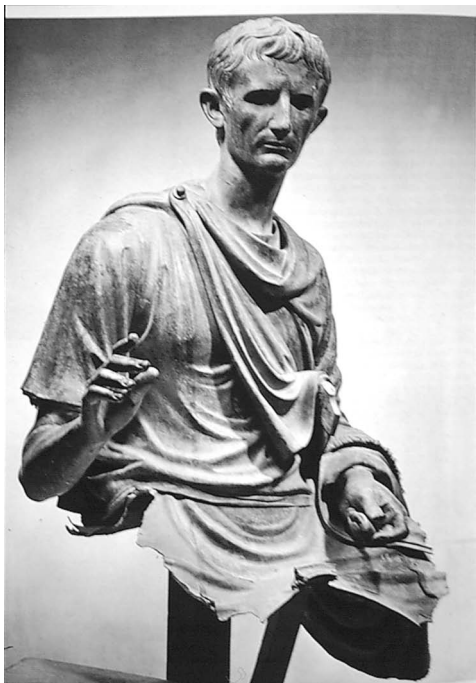


Abb. 7: Bronzene Reiterstatue des Kaiser Augustus, ca. 12 v. Chr. Aus: Kaiser Augustus und die verlorene Republik. Ausstellungskatalog Mainz 1988, Abb. 149.

Wie schon in der früheren Ikonografie gibt es den Redegestus mit verschiedenen Handhaltungen. Die traditionelle Haltung der antiken Dialoggeste und der christlichen Ikonografie ist ein „waagrecht nach außen geführter Unterarm mit aufwärts gerichtetem Handteller, Finger meist abgewinkelt“.¹² Und genauso finden wir sie heute immer noch auf den Fotografien von Unterricht.

Für diesen Gestus gibt es verschiedene Variationen. Je nachdem, ob ein Thema beschrieben oder über einen Gegenstand argumentiert wird, können die Hände „reden“:

- beschreibend können beide Hände verwandt werden (Abb. 8);
- die Hand kann geschlossen werden und wirkt eindringlich, möglicherweise wird dabei auch die Rede rhythmisch begleitet (Abb. 9).

12 LCI Bd. 2, Sp. 215, Stichwort: Handgebärden, Redegestus.



Abb. 8: L. Pilarczyk (inst.-Fot.): o. T., Anfang der 50er Jahre, Karl-Marx-Oberschule Altenburg/Thür., Privatbesitz.



Abb. 9: Junge (Presse-Fot.): „Tschechischer Unterricht an Berliner Schule“. 28.11. 1951. ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.

Der Geste ist – wie auch manchmal dem nicht gegenständlichen Zeigegestus – häufig das Buch beigegeben, das der Lehrer – hier ganz ähnlich den Darstellungen des lehrenden Christus – in der Hand hält (Abb. 10). Das Buch steht immer noch als ikonisches Zeichen für Wissen (insbesondere ab der Mittelstufe), auch im modernen Bildmedium Fotografie. Dem Schüler signalisiert es einen traditionellen Ort und Ursprung des Wissens, das geschriebene und gedruckte Wort.

Die Rute hingegen, die der Lehrer auf früheren Abbildungen oft in der Hand hielt, während er mit der anderen zeigte oder redete, und die Jahrhunderte als Symbol der Lehrerautorität fungierte, ist aus den Klassenzimmern, aus der Hand des Lehrers und aus den Abbildungen verschwunden (Abb. 11).

Beide Gestentypen, abstrakter Zeigegestus und Redegestus, die für Lehrer typisch sind, stammen vor allem und direkt aus den Bildfolgen theologischer Lehrer, auch aus deren profanisierten Fassungen der Evangelisten-, Autoren-, Redner- oder Philosophendarstellungen. Anders ist es bei dem letzten Gestentypus, der vorgestellt wird, dem Gestus des Sich-Überbeugens, den wir für einen originär pädagogischen halten.

Zwar gibt es die Haltung des erwachsenen Menschen, der sich schützend über das Kind stellt, auch in theologischen Bildern. Allerdings ist die Haltung dort nicht pädagogisch zu interpretieren.



Abb. 10: L. Pilarczyk (inst.-Fot.): o. T., vermutl. Anfang der 50er Jahre, Karl-Marx-Oberschule Altenburg/Thür., Privatbesitz.



Abb. 11: Holzschnitt aus: Donatus grammaticus, Hölzel, ca. 1500, Nürnberg. Aus: Reicke 1924, S. 54.

Die Geste des Sich-Überbeugens

Das Sich-Überbeugen ist eine häufig fotografierte Körperhaltung von Lehrern oder Lehrerinnen, bei der sich diese stehend oder sitzend gemeinsam mit Schülern über einen Lerngegenstand beugen.

Immer kommen sie sich dabei näher als sonst im Unterricht üblich. Bei genauerer Betrachtung der Abbildung 12 aus dem Jahr 1950 lässt sich die leicht übergebeugte Haltung des Lehrers in zwei verschiedene Gesten auflösen: die Geste der Zuwendung und die des Zeigens. Zuwendung zu dem Kind drückt die gesamte Körperhaltung des Lehrers aus: Er hat sich hingesetzt und damit den Größenunterschied zwischen ihm und dem viel kleineren Jungen reduziert, der Oberkörper ist leicht gebeugt, der Kopf geneigt. Verstärkt wird die Geste der



Abb. 12: Fritz Eschen (Presse-Fot.): o.T., 3. Schule Berlin-Wilmersdorf. verm. Juni/Juli 1950. Fotothek der Sächsischen Landesbibliothek Dresden.

Zuwendung durch die rechte Hand, die um die Schulter des Jungen greift, eine freundschaftliche, Vertrauen erweckende, aber auch lenkende Geste. Die linke Hand liegt locker auf der Tischplatte, und der Zeigefinger weist – wenn auch nur andeutungsweise – auf das Buch, er zeigt dem Jungen das, worum es hier eigentlich geht, um das Lesenlernen, ein Zeigegestus.

Der Zeigegestus wird durch den gespannten Blick auf das Buch unterstützt. Der Zeigefinger der linken Hand und die zufassende rechte Hand beziehen sich aufeinander, sie beschreiben den Radius, innerhalb dessen der Schüler tätig werden kann. Nichts soll ihn ablenken, vor allem hat er kaum die Wahl, in diesem Moment etwas anderes zu tun, als auf sein Buch zu schauen, und sein eigener Zeigefinger hilft ihm dabei, sich auf das Buchstabilisieren zu konzentrieren. Damit sind die beiden wichtigsten Elemente der pädagogischen Gebärde des Überbeugens beschrieben: Zuwendung und Zeigen. Der Lehrer unterstützt außerdem den Schüler beim Erlernen des Lesens, indem er genau so dasitzt, wie er sitzen würde, würde er selbst lesen. Gewissermaßen schafft er mit seinem Körper und seinem Gesichtsausdruck ein Modell, eine Form, für den Schüler ein Vorbild für eine dieser Tätigkeit angemessene Lernhaltung. Dieser Haltung gleicht sich der Schüler an, unterstützt durch die Berührung durch die Hand des Lehrers, auch wenn er hier gar nicht sitzt, sondern steht. Dennoch wirkt diese deutliche körperliche Zuwendung des Lehrers nicht gewaltsam, er scheint hier absichtsvoll darauf bedacht, die körperliche Eigenständigkeit des Schülers zu wahren, er beugt seinen Oberkörper soweit weg, dass sich der Aktionsraum des Schülers erweitert und sich weitere körperliche Berührungen weder zwangsläufig noch zufällig ergeben.

Das Wahren der räumlichen Distanz trotz körperlicher Nähe, der kontrollierte Einsatz körperlicher Zuwendung und die Ernsthaftigkeit und Spannung im Gesicht des Lehrers sind sowohl Ausdruck der Erwartung einer inneren Lernhaltung an den Schüler als auch Ausdruck des Respekts des Lehrers gegenüber der Persönlichkeit des Schülers und seinen Anstrengungen.

Die Elemente dieser pädagogischen Gebärde des Überbeugens – Zuwendung einerseits, Zeigen andererseits – sind auf den Fotografien unseres Untersuchungsbestandes jeweils unterschiedlich betont, mal ist der Zeigegestus deutlicher, ein anderes Mal der Aspekt der Zuwendung.

Als besonderes Beispiel für die Gebärde des Überbeugens kann das Bild einer Lehrerin mit einem lernbehinderten Kind gelten (Abb. 13), obwohl die Geste in dieser Form in der Schule wohl selten anzutreffen sein wird. Doch gerade weil die Situation so außergewöhnlich ist, vermittelt sie etwas von dem Wesen dieser gestischen Bewegung. Die junge Frau formt die Körpergeste des Schreibens vor und teilt sie dem Schüler durch einen außergewöhnlich engen, beinahe symbiotischen Körperkontakt mit. Wie der Lehrer auf der ersten Fotografie schafft sie damit einen Raum, in dem der Schüler tätig werden kann, nur ist dieser sehr viel enger, die Führung stärker. Damit wird Konzentration geschaffen, es wird eine innere Haltung gegenüber dem Gegenstand übertragen. Das Bemühen um Distanz ist hier offenbar zugunsten des Lernerfolgs zurückgestellt.

Es lassen sich gerade im Hinblick auf diese Gebärde Geschlechtsunterschiede auf den Fotografien beobachten. Körperkontakt bauen offenbar Lehrerinnen häufiger auf als Lehrer, hier fanden sich auch eher Übertretungen dokumentiert, Ignoranz gegenüber der kör-

Abb. 13: Gerhard Krewitt (Jugend-Fot.): o. T. 1977. Deutscher Jugendfotopreis, Sonderthema 1977, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.



perlichen Eigenständigkeit des Schülers. Allerdings sind diese Differenzen deutlicher in der Grundschule. Wichtig für das Funktionieren dieser Körpergebärde ist Respekt und Vertrauen, sowohl der der Schüler/innen gegenüber Lehrer/innen, weil sie sich sonst nicht führen ließen, aber auch der Respekt der Lehrenden gegenüber den Schülern, weil sonst Übertretungen möglich werden und aus Zuwendung Überwältigung würde.

Auch hinsichtlich des Alters der Schüler/innen lassen sich Unterschiede beobachten. Jüngere Schüler erhalten offenbar, zumal beim Erlernen elementarer Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben, mehr körperliche Zuwendung als ältere. Die Regel scheint zu sein, je kleiner und unselbstständiger, desto deutlicher die Körpergesten und größer die Nähe sowie die körperliche Zuwendung der Pädagogen. Der Erziehungsstil bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Verhältnissen drückt sich also nicht nur in der Art und Intensität bestimmter Gesten aus, sondern auch Nähe und Distanz werden professionell genutzt.

Die pädagogische Gebärde des Überbeugens verändert sich also in Abhängigkeit von der Altersstufe, schon deshalb natürlich, weil die Schüler auch körperlich größer werden. Das in dieser Geste zum Ausdruck gebrachte Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern kann als mimetisches bezeichnet werden. Es wandelt sich bei älteren Schülern in der Form, doch bleiben die Bestandteile der pädagogischen Geste des Überbeugens – Zuwendung und Zeigen – erhalten (Abb. 14).

Offenbar benötigen ältere Schülerinnen und Schüler nicht mehr den unmittelbaren Körperkontakt für die Formung von Lernhaltungen, sondern es reicht, die idealtypische Haltung vorzuformen, um den jahrelang eingeübten Vorgang des Nachmachens in Gang zu setzen. Körperliche Nähe spielt allerdings nach wie vor eine Rolle. Die Lehrerin formt mit ihrem Körper die Arbeitshaltung des Schülers beim Mikroskopieren vor und gleichzeitig formt sie sie nach. Der Zeigefinger der Lehrerin zeigt – wiederum nur andeutungsweise – auf den Lerngegenstand, und der Schüler selbst setzt – vermutlich unbewusst – auch hier seinen „Buchstabierfinger“ zur besseren Konzentration ein. Das Gesicht der Lehrerin und ihr Blick vermitteln eine innere Haltung zum Gegenstand, Interesse, Spannung, Ernsthaftigkeit, und sie schafft durch ihren Körper Raum für die Tätigkeit des Schü-



Abb. 14: Seifert (Presse-Fot.): „Unterricht in Grundschulen“, 1949, o. O. Fotothek der Sächsischen Landesbibliothek Dresden.

lers, in diesem Falle schirmt sie den Schüler von Ablenkungen ab, die im Hintergrund durch andere Schüler/innen passieren könnten.

Beim Fehlen von Arm- oder Hand-Gesten liegt der Aspekt des Zeigens in der Blickrichtung (Abb. 15). Im vorliegenden Fall nehmen beispielsweise Lehrer und Schüler völlig identische Körperhaltungen ein, wiederum ist es der Lehrer, der in Körperhaltung, Gesichtsausdruck und Blickrichtung, eine Erwartung an die Schüler bezüglich ihrer inneren und äußeren Haltung zum Lerngegenstand ausdrückt. Auch wenn oder gerade weil diese Posen für die Kamera eingenommen wurden, können sie als idealtypisch gelten.

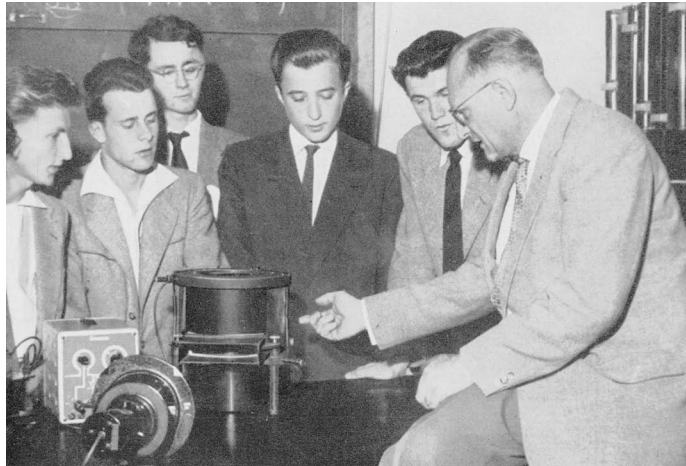
In höheren Klassen reduziert sich das Überbeugen als Körperbewegung augenscheinlich so weit, dass es auf den ersten Blick gar nicht mehr als solches wahrgenommen werden

Abb. 15: Unbek. Fotograf/in (verm. instit. Fot.) „Der Lehrer begleitet die Schüler bei selbstständiger Arbeit; die bildende Wirkung geht hier unmittelbar vom Lehrinhalt aus.“ o. J., o. O. Aus: Hilker 1956, S. 245.



kann (Abb. 16). Doch es ist vorhanden, man erkennt die Neigung der Köpfe, sowohl beim Lehrer als auch bei den Schülern. Auch hier gibt der Lehrer eine Haltung vor, die nun allerdings von der Souveränität des Umgangs mit einem wissenschaftlichen Gegenstand zeugt, eine Haltung, die die Schüler versuchen nachzuahmen. Deutlich ist der Zeigegestus des Lehrers zu erkennen. Zuwendung scheint in einem vertrauten, beinahe gleichberechtigten Umgang miteinander aufgelöst.

Abb. 16: Unbek. Fotograf/in (verm. instit. Fot.): „Der moderne Physikunterricht, der dem Schüler physikalische Vorgänge – nun auch aus der Kernphysik – begreiflich machen soll, ist ohne den Experimentiervortrag nicht denkbar.“ o. J., o. O. Aus: Hilker 1956, S. 548.



Diese Schüler bedürfen einer direkten körperlichen Führung durch den Lehrer nicht mehr, gelassen kann er sich dem Gegenstand widmen, er muss die Schüler weder mit seinem Körper noch mit den Blicken kontrollieren. Körper und Mimik der jungen Männer drücken vielmehr eine bewusste Lernhaltung aus, ein übergreifendes permanentes und selbsttätiges Interesse am Wissenserwerb, das die sporadisch geweckte Neugier der früheren Schuljahre abgelöst hat.

Noch deutlicher werden die Zuwendung und das Zeigen im Vergleich mit einer Fotografie, deren Sujet zunächst ganz ähnlich erscheint. Das Foto (Abb. 17) vom Besuch Richard von Weizsäckers in einer Schule zeigt ein Zuwenden, sogar ein Überbeugen, das gerade nicht pädagogisch ist. Die Gäste, Fremde in der Schule, geben mit ihren Körpern keine Lernhaltungen vor, sondern signalisieren Distanz. Offenbar wollen sie die Schüler nichts lehren, sondern sich nur informieren. Von Weizsäcker bringt beinahe demonstrativ durch die fest verwahrten Hände unter den Achseln zum Ausdruck¹³, dass er nicht in den Schulbetrieb eingreifen möchte, er lässt keinen Zweifel über seinen Status als Gast in der Schule aufkommen.

Die Gebärde des Überbeugens stammt ursprünglich aus der Familienerziehung und wurde auch geschlechtsspezifisch vor allem dem Umgang der Mütter mit ihren Töchtern zugeordnet (Abb. 18).

13 Dies lässt sich als das Gegenteil eines „Zeigegestus“ verstehen.



Abb. 17: Unbek. Fotograf/in (inst. Fot.) „Der Regierende Bürgermeister von Berlin. Richard von Weizsäcker (rechts) besucht die Fläming-Grundschule in Friedenau. Links: Wilhelm Kabus (Bezirksbürgermeister von Schöneberg)“, 20.4. 1983, Berlin (West). Landesbildstelle Berlin.



Abb. 18: Holzstich nach einer Vorlage von Paul Signac (1826-1904), o. J., o. O. In: Schiffler, H./Winkler, R.: Bilderwelten der Erziehung. Weinheim/München 1991, Abb. 147, Schreibunterricht.

Abb. 19: Georg Melchior Krauss (1737-1806): „Die Schulstunde“, um 1770, o. O. In: Schiffler, H./Winkler, R. 1991, Abb. 78.



In der Ikonografie des 18. Jahrhunderts taucht diese Gebärde als pädagogischer Gestus zunächst innerhalb der Einzel- bzw. Hauslehrererziehung (Abb. 19) auf.

Die Übernahme der Geste in die schulische Bildung und Erziehung ist Ausdruck jener allgemeinen Hinwendung zum Kind, der Pädagogisierung der öffentlichen Erziehung seit Pestalozzi. Seither symbolisiert sie die Hinwendung zum Kind, eine humane Pädagogik und Schule und wird in diesem Sinne bis heute emblematisch verwendet.

4 Bedeutung pädagogischer Gesten

Gesten haben eine praktische Bedeutung, weil sie im alltäglichen Geschäft des Pädagogen außerordentlich wichtige Funktionen erfüllen. Eine Geste kann z.B. einer Gruppe von Schülern gleichzeitig Verschiedenes vermitteln. Und sie kann einer Information, die über Sprache vermittelt wird, andere hinzufügen, z.B. gleichzeitig zeigen, mit einer Handbewegung erläutern, mit dem Kopf aufmunternd nicken usw. Ein Lehrer/eine Lehrerin kann sich sprachlich einem Schüler oder einer Schülerin zuwenden und mit dem Körper einen Spannungsbogen zu einer ganzen Gruppe halten. Der komplexe Charakter der Gestik und ihre Multifunktionalität entsprechen den komplexen Anforderungen, die Unterricht stellt. Verallgemeinert haben pädagogische Gesten im Unterricht folgende Funktionen:

- Sie drücken die Erwartungen und Einstellungen des Lehrers oder der Lehrerin gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus – sei es als Gruppe, sei es als Einzelne – sie regulieren also permanent das Lehrer-Schüler-Verhältnis.
- Sie verstärken, betonen und verdeutlichen die Rede, sie rhythmisieren den Unterrichtsablauf; wecken Aufmerksamkeit.
- Sie übermitteln den Schülerinnen und Schülern unmittelbare unterrichtssteuernde Signale; diese leiten und lenken den Unterrichtsverlauf und schaffen Orientierungen.

Pädagogische Gesten machen Lehrende überhaupt erst zu Lehrern bzw. Lehrerinnen. Wie andere Institutionen auch (Kirche, Gericht, Krankenhaus) hat die Schule im Laufe ihrer

historischen Entwicklung Typen von Gesten hervorgebracht und übernommen, die sie bereitstellt, um damit ihre gesellschaftlichen Ansprüche zum Ausdruck zu bringen. Das heißt, dass diese Gesten durch die Vertreter der Institution, Lehrer und Lehrerinnen, übernommen werden, wenn sie sich als Repräsentanten der Institution ausweisen wollen.

Auch die Adressaten der Institution, die Kinder, unterwerfen sich über die pädagogischen Gesten dem normativen Anspruch der Institution (sie signalisieren z.B. Lernbereitschaft, Interesse am Lerngegenstand oder Bereitschaft zur Anstrengung). Im mimetischen Erwerb institutionsspezifischer Gesten werden diese inkorporiert, sie werden Teil der Körper und Bewegungsfantasie und damit Teil eines körperbezogenen praktischen Wissens.

Die hier vorgestellten pädagogischen Gesten gehören zu den typischen Gesten, die die Institution Schule für Lehrer bereithält. Die Übernahme vorgeformter sozialer Gesten bedeutet einerseits, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in die Tradition der Institution Schule stellen, andererseits bewirkt der mimetische Charakter dieses Prozesses, dass sie sie mitgestalten. Das führt zur allmählichen Veränderung der Darstellungs- und Ausdrucksformen und ihrer sozialen Bedeutung.

An den hier besprochenen Gesten lässt sich beispielsweise zeigen, wie sich der Zeigegestus in Form und Bedeutung wandelt oder wie der Redegestus zwar in der Form gleich bleibt, sich jedoch in seiner sozialen Bedeutung wandelt, und wie Gesten, z.B. der Beugegestus, produziert werden, indem sie aus ihrem traditionellen, ursprünglichen Kontext gelöst, in den neuen Kontext eingebracht und entsprechend den Erfordernissen verändert werden. Diese Veränderungsprozesse sind von zeitlich langer Dauer, sodass die Form des Unterrichts 1938 in der Regel nicht von der der zwanziger Jahre abweicht. Allerdings könnte man dann eine veränderte soziale Bedeutung vermuten.

Entwicklungen im Gestischen für Ost und West bis heute zu beschreiben, ist problematisch. Trotzdem repräsentiert das Material eine Totalität gestischen Verhaltens im Unterricht für einen bestimmten historischen Zeitraum. Was man beschreiben kann, sind Entwicklungen traditioneller gestischer Formen, wenn sie durch die Pädagogen aufgenommen werden.

Darüber hinaus wird sichtbar: Darstellungen von körperlichen Berührungen von männlichen Lehrern und kleinen Schülern sind auf den Fotografien bis in die sechziger Jahre häufig, später gibt es sie nur noch von Lehrerinnen. Das hat einesteils mit der Feminisierung des Lehrberufs, vor allem in der Grundschule, in Ost und West zu tun. Andererseits haben sich hier neue Empfindlichkeiten entwickelt: Sexueller Missbrauch ist seit einigen Jahren im öffentlichen Diskurs, und die Berührung von Kindern durch männliche Personen in der Öffentlichkeit hat sich zu einem Tabu entwickelt. Veränderungen gibt es auch durch den Einsatz von Technik, durch Veränderungen des gestischen Repertoires von Frauen aufgrund eines gewandelten Frauenbildes; das gilt vor allem für die Oberstufe. In der Unterstufe zeigen sich Veränderungen im Westen durch den Trend zur „Kuschelpädagogik“, während im Osten eine strengere Unterstufenlehrerin das Bild bestimmt. In der gymnasialen Oberstufe sehen wir eher freundschaftlichen Umgang statt des traditionellen gymnasialen Habitus, beobachten statt erwachsener Autorität eine zunehmende Jugend-

lichkeit von Lehrern und Lehrerinnen in Ost und West; vermehrt angezeigt durch das Tragen von Turnschuhen.

Viele dieser Veränderungen liegen aber nicht im rein Gestischen, sondern im Habituelen. Es könnte eine nächste Forschungsaufgabe sein, sich damit auseinander zu setzen.

Die Bilder von Schule ebenso wie die Wirklichkeitsspur in den Fotografien lenken unsere Aufmerksamkeit mit Nachdruck auf die Körperseite der Erziehung, denn Erziehung und die Reaktion auf Erziehung sind im Körper integrierte Vorgänge.

Wir erkennen die Schule als einen Ort, an dem nicht nur intellektuelle Fähigkeiten erworben, sondern die Körper der Heranwachsenden über Disziplinierung und Vorbild zivilisiert werden, das geht weit über den Erwerb manueller Fähigkeiten oder auch die körperliche Ertüchtigung hinaus. Hier lernen Heranwachsende – nach und neben der Familienerziehung und evtl. nach dem Kindergarten – auf ein fein abgestimmtes Repertoire an steuernden und sanktionierenden Gesten zu reagieren. Vermutlich erwerben sie hier die „Antennen“ für institutionsadäquates Verhalten, das später auch andere Institutionen von ihnen erwarten. Das Medium, das ihnen dieses Körperlernen ermöglicht, ist der Körper, ist die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin, die das, was von ihnen in der Institution erwartet wird, vorführt. Noch im gescheiterten Erziehungsversuch lässt sich dieser Zusammenhang auf der Körperebene beobachten.

Das Körperlernen gehört zu einem komplexen Vorgang, der die ganze Person erfasst, oder wie Konrad Wünsche schon 1981 (S. 245) schrieb: „Über die Person des Lehrers und über diese Person hinaus führt die Spur in Richtung Zukunft, wenn der Lehrer als Erwachsener anwesend genug ist.“

16 Schülerrollen und Leitbilder für die deutsche Schule in Ost und West bis zum Ende der 80er Jahre

Rollenspezifisches professionelles Verhalten zeigen nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Schülerinnen und Schüler; sie sind in gewisser Weise auf einer geregelten Basis deren Partner. Konrad Wünsche spricht sogar vom „Schülerberuf“, „in der Schülerperson haben wir kein Ganzes vor uns, sondern ein Bündel, sie ist ein Sammler von Qualifikationen (unter Berücksichtigung von deren Tauschwert). Sie übernimmt Sitten (soweit sie ihrem Integrationsbedarf dienen). Sie befriedigt Obsessionen (die sie im Überlebenskampf stärken) ... Denn die Schüler müssen so disponieren, dass sie am Ende in von ihnen angestrebten gesellschaftlichen Positionen funktionieren können“ (1993b, S. 377). Lehrer wie Schüler müssen sich auf die Regeln der Institution einlassen bzw. diese Regeln erwerben. Die Anforderungen der Institution reichen hin bis zu Kleidung, körperlichen Haltungen und gestischen Äußerungen, dafür stellt sie ein Repertoire spezifischer Verhaltensweisen und gestischer Formen, die aufgenommen – und in Grenzen – auch gewandelt werden können.

Das Kind ist jedoch nicht ausschließlich Schülerin oder Schüler, diese Aufgabe übernimmt es nur innerhalb oder im Umfeld der Institution. Der Wechsel vom Kind oder Jugendlichen in eine Schülerin oder in einen Schüler findet mit dem Betreten des Geländes bzw. des Gebäudes statt und kann dann in verschiedenen Graden je nach Anforderung immer ausgeprägter werden.¹

1 Idealtypische Verhaltensnormen für Schülerinnen und Schüler

Verwendeten jüngere Schüler eine dem Lehrer bzw. der Lehrerin vergleichbare Zeige- oder Lehrgestik, so würden wir uns wundern; offensichtlich widersprechen Reifegrad, körperlicher Habitus des Kindes und Erwartungen, die wir gegenüber jüngeren Schülerinnen und Schülern hegen, solchen Gesten. Dennoch sind Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer auf vielen Fotos sofort als solche zu erkennen, ihre stereotypen Erkennungsmerkmale sind bestimmte Aufmerksamkeitshaltungen und Eifer, wobei natürlich die jüngeren sich von den älteren unterscheiden. Die schultypischen Fotografien zeigen – unabhängig von ihrer Herkunft aus Ost- oder Westdeutschland und relativ unabhängig von der Zeit – dass Schule offenbar auch dazu dient, schülertypische Verhaltensweisen anzuerziehen und die Selbstbeherrschung des Körpers zu fördern. Hierzu gehören unter anderem folgende Lernprozesse:

Affektmodellierung: Mit Norbert Elias kann man beobachten, dass die Kinder am Beginn ihrer Grundschulzeit lernen, ihre Gesichtsmuskulatur und ihre Emotionen zu beherrschen. Zunächst zeigen Grundschulkinder ihre Emotionen noch weitgehend unkontrolliert mit dem

1 Deshalb können ethnologische Erforschungen der Schulflore und der geheimen Orte an Schulen solchen Aufschluss gerade auch über die Institution und ihre Teilnehmer/innen erbringen (vgl. hierzu die Forschungen von Grosvenor und Lawn an der University of Birmingham).



Abb. 1: Unbek. Fotograf/in (verm. inst. Fot.): o. T., 1952. Aus: Hilker, F. (Hrsg.): Pädagogik im Bild. Freiburg 1956, S. 72.

ganzen Körper. Angst, Freude und Staunen bei Kindern im frühen Grundschulalter sind sogar bevorzugte Themen der Fotografinnen und Fotografen (Abb. 1). Diese Affekte werden pädagogisch aufgefasst, indem man die dort zum Ausdruck kommende Neugierde nutzt. Angst, Lachen und Staunen allerdings sind nicht Ziel pädagogischer Führung. Aus Affekten sollen forschende, lenkbare Bewegungen werden. An einem Jugendlichen oder Erwachsenen fänden wir solche „offenen Gesichter“ lächerlich, sie passen nicht zum Habitus des Erwachsenen.

Feinmotorische Kontrolle der Gliedmaßen, des Gesichts: Kinder lernen Lesen, Schreiben und Rechnen, dafür müssen sie Abläufe erlernen, die in ihrer Komplexität schwierig zu beherrschen sind und zunächst schwer fallen, bevor sie „leicht von der Hand gehen“.

Zu Beginn sind beim Schreiben und Lesen wie auch beim Rechnen der Körper und das Gesicht angespannt (Abb. 2), die Hände wer-

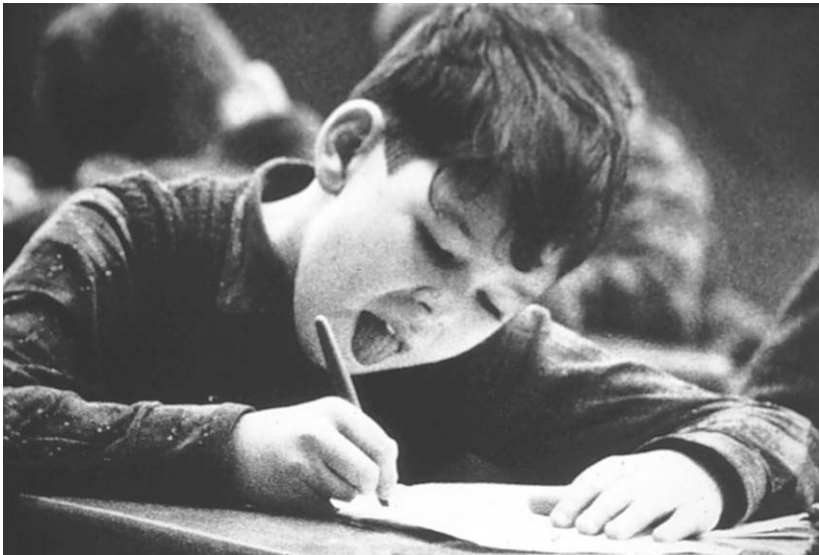


Abb. 2: Manfred Göppert (Jugend-Fot.): „Eifer“. Offenburg 1966. Deutscher Jugendfotopreis. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

den zum Buchstabieren und Zählen eingesetzt, alles Übungen, bei denen sich in späteren Jahren der Körpereinsatz auf eine Hand- und Armbewegung beschränkt.

Erwerb von schülergemäßen Gesten: Kinder lernen zwar schon ab dem Kindergarten sozial miteinander zu agieren, aber um sich in einer größeren Gruppe zu einem Lerngegenstand regelgerecht zu verhalten, müssen Kompetenzen erworben werden, für die die Schule zuständig ist. Dazu gehören:

- Stillsitzen als Voraussetzung für Konzentration, es wurde zunächst über strenge Regeln versucht einzuüben; heute scheinen eher die Dinge fesseln zu sollen, Stillsitzen ist kein Wert mehr an sich.
- Die Aufmerksamkeit auf den Lernmittelpunkt konzentrieren, was zunächst noch nicht beherrscht wird.
- Dem anderen zuhören: Der Lehrerin, dem Mitschüler oder auch schon auf ein Medium zu hören.
- Sich-Melden, warten, bis man an der Reihe ist.
- Reihenfolgen von Zuhören, Verstehen und Reagieren beherrschen zu lernen.

Erwerb von Rollen: Schülerinnen wie Schüler lernen, bestimmte Rollen auszufüllen, dadurch erproben sie die Übernahme von Erwachsenenfunktionen. Die Schülerrollen sind je nach Alter, Geschlecht, von Fach zu Fach und von Lehrer/in zu Lehrer/in variabel.

Wir vermuten, dass im Prozess der medialen Vermittlung ein Phänomen wie der Idealtyp einer Schülerin oder eines Schülers erst geschaffen wird. Erst muss es eine pädagogische Idee des „guten Schülers“ geben, um diesen fotografieren zu können, und gleichzeitig wird solch ein Idealtyp durch das Foto überhaupt erst in Szene gesetzt. Idealtypisch gibt es im Grunde vielleicht nur die eine Rolle der „ordentlichen und fleißigen Schülerin“ sowie des „ordentlichen und fleißigen Schülers“. Dazu wird gelegentlich ein Gegenteil entworfen, also die Schülerin oder der Schüler, die aus der Rolle fallen. Aber meist wird dies als noch tolerabel fotografiert (miteinander flüsternde oder Schabernack treibende Schüler). Die Abweichung vom Idealbild konterkariert es nicht, sondern es wird im Gegenteil dadurch gestärkt.

16.2 Leitbilder für Schülerinnen und Schüler der Bundesrepublik Deutschland

Der „idealtypische“ Schüler bzw. die „idealtypische“ Schülerin des westdeutschen Schulsystems in den ersten zwei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg ist aufmerksam, strengt sich sichtbar an und zeigt Eifer. Mit dem Körper wird signalisiert, dass er oder sie den Wesenskern der Schule verstanden hat und ihren Anforderungen voll gerecht werden will. In den unteren Klassenstufen zeigen Schüler/innen das Bemühen, das Wissen oder Verstehen mit deutlichen vorgegebenen Zeichen: Die Arme und Hände dürfen nicht mit etwas anderem als Unterricht beschäftigt sein, deshalb gehören sie auch noch nach 1945 auf den Tisch, so beispielsweise auf einem Bild aus einer die Reformpädagogik propagierenden Veröffentlichung von 1953 (Abb. 3). Die Körper richten sich auf den Lerngegenstand, der durch die Zeigegeste des Lehrers bedeutet wird.



Abb. 3: Unbek. Fotograf/in (verm. instit. Fot.): „Lehrgespräch auf Grund gemeinsamer Beobachtungen“, 1952. Aus: Hilker 1956, S. 262.



Abb. 4: Heinrich von der Becke (Presse-Fot.): „Förderkurse für Kinder in der Volkshochschule Kreuzberg, Englischunterricht.“ Berlin 1962. Ullstein Bilderdienst.

Auf dem Foto des Ullstein Bildarchivs von 1962 (Abb. 4) wurden die Merkmale einer „idealen Schülerin“ noch eigens durch die Retusche (das ist auf dem Originalfoto gut zu erkennen) hervorgehoben: aufrechter Körper des Mädchens, gestreckter Arm, das Gesicht dem Lehrer zugewandt, ebenso den Oberkörper.

Dieses Bild hat sich auch in den siebziger Jahren nicht grundsätzlich verändert. Allerdings gehaben sich die nicht unmittelbar aktiven Schüler/innen schon wesentlich legerer.

Je höher die Klassenstufe und je älter der Schüler bzw. die Schülerin, desto reduzierter werden die Signale der Beteiligung (Abb. 5). Obwohl alle Schüler/innen dem Lehrer Zuhören signalisieren, drücken ihre Körper kaum Spannung aus, eher im Gegenteil: Sie wirken entspannt. Dagegen wird über Mimik, einzelne Handgesten und Blicke eine hohe Konzentration vermittelt. Z.B. wird eine Hand in einer Nachdenklichkeitspose ans Kinn gelegt, oder Hände drücken mit einem Rest Spannung Konzentration aus. Auch auf diesen Aufnahmen ist es – wie es den Anschein hat – immer noch das Motiv des Pressefotografen, den aufmerksamen Schüler zu fotografieren. Aber es geht nicht mehr um Darstellung

Abb. 5: Unbek. Fotograf/in
(inst. Fot.): „Schulfarm
Scharfenberg“. Berlin 1972.
Landesbildstelle Berlin.



äußerer Disziplin, sondern einer tief verinnerlichten Aufmerksamkeitshaltung. Den Typ des „idealen Schülers“ als Fotomotiv im Sinne des Körpers mit hohem „Ordnungsausdruck“ gibt es für Oberstufenschüler nach 1945 nur noch vereinzelt, allenfalls in Situationen mit hohem Regelcharakter wie Prüfungen.

Das Leitbild des ordentlichen, konzentrierten, mit einer hohen Körperdisziplin arbeitenden Schülers gilt – so der Befund nach der Analyse der Fotografien – in beiden deutschen Schulsystemen gleichermaßen. Dennoch lassen sich auch Differenzen im Leitbild des „idealen Schülers“ bzw. der „idealen Schülerin“ beobachten, was bei den unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen und ihren Anforderungen auch erwartbar ist. Auf den ersten Blick fallen unterschiedliche Anordnungen der Tische und Bänke (Gruppentische, Sitzkreise, auditoriumartige U-Formen) auf vielen Fotos seit etwa 1950 auf. Offensichtlich gab es in der Pressefotografie der jungen Bundesrepublik eine Tendenz zur Vermittlung eines neuen Bildes von Schule, das reformpädagogisch geprägt war. Das muss mit der Schulwirklichkeit dieser Zeit nicht übereinstimmen, gezeigt wurde, was sein sollte und wie es sein sollte, gemäß dem demokratischen Selbstverständnis der Bundesrepublik. Variable Tischaufstellung und Gruppenunterricht gingen allerdings nicht zwangsläufig mit einer Veränderung des Körperhabitus einher, sie erforderten nicht zwangsläufig andere Schülerrollen. Die Fotografien zeigen: Auch im reformorientierten Unterricht der Bundesrepublik an Gruppentischen oder im Sitzkreis entsprechen die Grund- und Mittelschüler/innen dem Leitbild des gespannten, auf einen Lerngegenstand konzentrierten Schülers mit hoher Körperdisziplin (vgl. dazu Abb. 3).

Legerer wirken hingegen die Körper der Kinder an den Gruppentischen einer Schule in Hamburg 1959 (Abb. 6). Tatsächlich bieten Gruppentische auch andere Möglichkeiten; Schülerinnen und Schüler erproben an ihnen andere Arbeitsformen mit anderen Anforderungen zur sozialen Interaktion: z.B. die Arbeit in der Gruppe. Hier bekommt das Leitbild des idealen Schülers eine andere Akzentsetzung.



Abb. 6: Unbek. Fotograf/in (inst. Fot.): o. T. 1959. Landesbildstelle Hamburg.

In bundesrepublikanischen Pressebildbeständen und in den Archiven der Schulen sowie in Privatbeständen finden sich neben den Fotos vom konventionellen, fleißigen Schüler auch solche, die sich auf das Motiv des einzelnen Schülers oder auf kleinere Gruppen konzentrieren. Bei diesen geht es weniger um die Darstellung von Eifer oder Fleiß, obwohl die Schüler intensiv am Unterricht beteiligt sind, als um Argumentation und Reflexion. Wir nennen diesen Typus das Leitbild des reflektierenden oder argumentierenden Schülers, beide Typen treten parallel auf. Es erscheint leitbildhaft vor allem für den männlichen Schüler. Für dieses Bild gibt es verschiedene Varianten für alle Jahrzehnte und nahezu für alle Altersstufen, etwa ab der 3. Klasse. Es gibt sie in konventionell frontaler Sitzordnung, wobei der Lehrer den Anstoß für den Denkprozess gibt, z.B. Anfang der sechziger Jahre als Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Augenmerk des Fotografen liegt jedoch auf der selbstständigen Reflexion des Schülers (Abb. 7).



Abb. 7: Unbek. Fotograf/in (Presse-Fot.): „Unterricht in einer Schulklasse“. 1957. Ullstein Bilderdienst.

Die zweite Variante erscheint als unkonventionelle Gruppenform in der Arbeit zwischen Schülern, Lehrern und Lerngegenstand. Dieses Bild des selbstständig forschenden Schülers und der Schülerin in der Grundschule findet sich seit den fünfziger Jahren in den reformorientierten Schulen Hamburgs, Hessens, Nordrhein-Westfalens, es gibt dieses Bild auch für die Folgejahrzehnte.

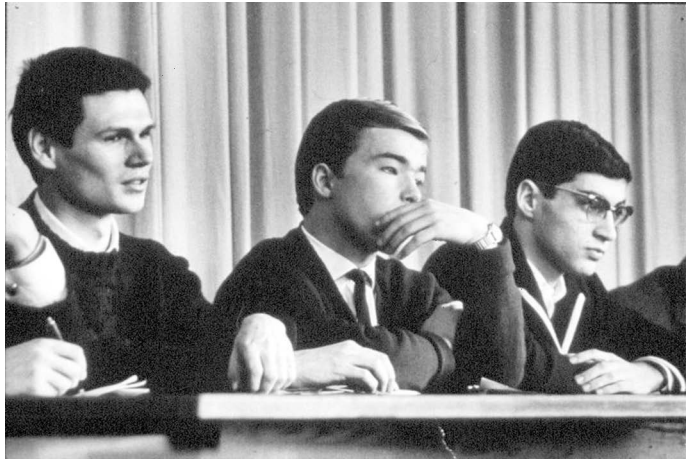
Vor allem gilt dieses Leitbild aber für die älteren männlichen Schüler eines Gymnasiums.

ums oder später einer Gesamtschule. In der Gesamtschule ermöglichen offensichtlich die kleineren Lerngruppen das reflexionsorientierte Gespräch.

Zur idealtypischen Gestalt des reflexiven sowie des diskursfähigen Schülers gehört nicht nur die Gestik, sondern vor allem die Körperhaltung: der souveräne Habitus. Souveränität zeigt sich durch zurückgenommene Affekte, durch eine legere Körperhaltung, die aber auch nicht ganz lax sein darf. Der Körper darf sich gegenüber dem Gegenstand der Aufmerksamkeit nicht verschließen, sonst wirkte der Schüler unselbstständig, jedoch dürfen Oberkörper und Gesicht nicht dieselbe Zugewandtheit und Offenheit haben wie beim aufmerksamen Grund- oder Mittelschüler. Gesicht und Körperhaltung zeigen nicht nur die Beschäftigung mit dem Gegenstand, sondern auch den reflexiven Rückbezug, das Selberdenken, die Selbstbeherrschung, kurz Selbstbewusstsein. Von der Häufung der Bildmotive her lässt sich schließen, dass die bundesrepublikanische Schule von Beginn an, verstärkt in den sechziger Jahren, auf das Üben von Sprechen und auf Diskussionen Wert legte.

Das Leitbild des reflexiven Schülers wurde sicherlich nicht nur pädagogisch begründet, sondern auch politisch als Gegensatz zum Aktivistenbild der DDR instrumentalisiert. So finden wir die idealtypische Gestalt des nachdenklichen, argumentierenden, diskursiven Schülers vor allem außerhalb des Unterrichts in der Schulpolitik: z.B. auf Jugendforen oder Ähnlichem (Abb. 8).

Abb. 8: Unbek. Fotograf/in
(inst. Fot.): o. T. Helmholtz-
schule Frankfurt a. M.



Es ist ein bürgerlicher intellektueller Habitus, zu dem es kein weibliches Pendant gibt. Dort, wo es überhaupt versucht wird, gelingt den Schülerinnen nicht, in ähnlicher Weise souverän und reflektiert zu wirken, es gibt dafür auch keine Modelle. Das hier zur Schau gestellte Idealbild des zukünftigen mündigen Bürgers eines demokratischen Gemeinwesens ist männlich und eignet sich auch nicht für alle Schichten der Bevölkerung. Neben den geschlechts- sehen wir auch deutlich schichtspezifische Differenzen.

3 Leitbilder für Schüler und Schülerinnen in der DDR



Abb. 9: Stöhr (Presse-Fot.): „Bald beginnt die Schulzeit wieder und Karin übt noch einmal wie ihr kleiner Bruder lesen und schreiben. 21.2.1964.“

ADN-Zentralbild, Deutsches Historisches Museum/Bildarchiv.

Auch für die DDR-Schule ist das Bild vom idealen Schüler altersspezifisch differenziert. Jüngere Schüler wurden zumeist bei elementaren Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen gezeigt, das heißt beim Erlernen dieser Techniken. Im Fotobeispiel (Abb. 9) aus dem Jahr 1964 wird dabei vor allem Mühe deutlich, in der angestregten Krümmung des Oberkörpers, in der gebannten Gesichtsmimik und in der beinahe verkrampften Handhaltung der linken Hand. Neben dem Bemühen zeigte sich eine andere herausragende Eigen-



Abb. 10: Pfennig (Presse-Fot.): „Die letzten Tage vor den großen Ferien“. Görlitz 1965.

ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.

schaft des idealen Grundschülers: der Eifer, z.B. beim Melden in der Körperstreckung bis in den Zeigefinger hinein (Abb. 10).

Vor allem sollten die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter der Lehrerin direkt und vorbehaltlos zugewandt sein. Ihre gespannten, aufgeregt gereckten Körper signalisieren sowohl Aufnahmebereitschaft als auch die Bereitschaft, den gestellten Aufgaben gerecht zu werden. Alterstypisch lassen sich hier Spannung, Konzentration, Erregung unmittelbar aus ihrer Körperhaltung, Gestik und Mimik schließen. Das Leitbild des Grundschülers erfährt über die Dauer der Entwicklung der DDR keine generellen Wandlungen. Die Darstellung der Konzentration, des eifrigen Bemühens, es dem Lehrer oder der Lehrerin recht zu machen, bleibt das eigentliche Fotomotiv.

Diese grundschulmäßige Ausprägung von Aufnahmebereitschaft und Lernwilligkeit ist im Pressebildbestand der fünfziger bis zum Beginn der sechziger Jahre auch für

ältere, vor allem weibliche Schüler auffallend. Sehr anschaulich wird dieses Phänomen am Beispiel der Fotografie aus dem Sprachunterricht von 1951 (Abb. 11). Der Lehrer gibt hier mit prononciertem Zeigegestus vor, was die Schülerin, die immerhin mindestens 15 Jahre alt ist, aufnehmen, beziehungsweise nachahmen soll. Diese signalisiert mit der Hinwendung ihres Oberkörpers, des Gesichts, den gefalteten Händen und einem kindlich ergebenden Blick von unten hinauf zum Lehrer, dass sie bereit ist, seine Botschaft zu empfangen.

In der Regel wird aber der Körperausdruck – auch in der DDR – reduziert, je älter die Schüler sind. Das Foto aus dem Physikunterricht von 1960 zeigt Schüler/innen einer 9. Klasse beim Vortrag ihrer Physiklehrerin. Ihre Körper sind nicht ganz ohne Spannung, aber ohne den hinreckenden Eifer der der Grundschüler. Ihre Haltungen verraten lange geübte Körperdisziplin. Insgesamt quittieren sie die gestenreiche Performance der Lehrerin mit zurückhaltender Aufmerksamkeit, nur durch die leichte Neigung des Kopfes und die Blickrichtung signalisieren sie ihre Bereitschaft zur Aufnahme des Gehörten. Auch wenn man ihre Gesichter nicht sieht, kann man sicher sein, dass sie nicht mit offenen Mündern dasitzen.

Die Entwicklung des Körperhabitus im Unterricht seit den sechziger Jahren lässt sich anhand eines für den Bestand typischen Unterrichtsfotos aus dem Jahr 1985 beobachten. Im Vergleich muss man das Nachlassen von Körperspannung und die Individualisierung von Gesten und Mimik registrieren (Abb. 13). Dennoch zeigt das Beispiel auch die Kontinuitäten der Entwicklung des Schülerleitbildes in der DDR. Die Konzentration auf den Lerngegenstand bzw. auf das Unterrichtsgeschehen, Lernbereitschaft, Disziplin, die Anstrengung, Anforderungen der Schule gut zu erfüllen, bleiben Hauptmerkmale des Bildes des idealen Schülers bzw. der idealen Schülerin der DDR-Schule, auch wenn nach 1970 nicht mehr so großer Wert auf die Darstellung von Körperdisziplin gelegt wurde.

Die Pressefotografen, die Schule in der Regel im Auftrag parteipolitischer Instanzen fotografierten,



Abb. 11: Junge (Presse-Fot.): „Tschechischer Unterricht an einer Berliner Schule“. Berlin 1951. ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.



Abb. 12: Schmidt (Presse-Fot.): „Hallesche Schüler gut informiert“. Halle 1960. ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.



Abb. 13: Kluge (Presse-Fot.): Leipzig 1985.
ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.

hatten offensichtlich Mühe, das Besondere des Schülers in der neuen sozialistischen Schule zu zeigen, jedenfalls im Unterricht. Es gelang ihnen kaum, die so genannte „sozialistische Schülerpersönlichkeit“, ein Terminus, in dem das Ideal sozialistischer Erziehung und Bildung auf den Begriff gebracht worden war, visuell vom bürgerlichen Typus des „guten“ Schülers abzugrenzen. Unabhängig von der Frage, ob es „sozialistische“ Sitzordnungen oder Gesten geben kann, lag der Grund dieser Schwierigkeiten vor allem darin, dass der DDR-Schulunterricht von Beginn an die gleichen Formen nutzte wie der konventionelle deutsche Volksschulunterricht und dass sich darin nach der Unterdrückung der reformpädagogischen Bestrebungen Ende der vierziger Jahre weder neue Interaktionsformen noch neue Gestiken oder Sitzordnungen entwickelten.

Die Fotografen behielten sich offensichtlich, indem sie die Schüler/innen mit Emblemen der DDR-Staatsjugendorganisation oder in einem mit Sichtwerbung gestalteten Raum fotografierten, sie wurden also als „sozialistisch“ etikettiert,

oder das Foto wurde nachträglich um eine Bildunterschrift ergänzt, die die Bildaussage im gewünschten Sinne festlegte. Außerdem ließen es die Fotografen nicht bei Unterrichtsphotos bewenden, sondern sie konzentrierten sich auf zwei, im Vergleich zur traditionellen Volksschule und zur Schule in der Bundesrepublik inhaltlich und formal neue Elemente der DDR-Schülerrolle: auf die Darstellung des polytechnischen Unterrichts und die außerunterrichtlichen politischen Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen in der Schule. Beide, polytechnische und politische Bildung und Erziehung, beschrieben zugleich Wesenszüge der sozialistischen Erziehung.² Hier versuchten die Pressefotografen über neue Formen, die in die Schule kamen, auch neue Leitbilder zu formulieren.

2 Zur Politisierung Tenorth et al. 1996.

Polytechnische Bildung und Erziehung

Seit 1959 war der polytechnische Charakter der allgemeinbildenden Schule nach der Selbstdefinition der DDR-Pädagogik ein Wesensmerkmal und seine Ausprägung ein „grundlegender revolutionärer Wandlungsprozess bei der Herausbildung der neuen, der sozialistischen Schule“ (Laabs 1987, S. 303). Vor allem sollten Theorie und Praxis in der Schule zueinander finden, die Schule die bildungspolitisch begründete Einheit von Unterricht und Leben verwirklichen. Kernstück des polytechnischen Prinzips war der produktive Unterricht in den volkseigenen Betrieben.

Abb. 14: Unbek. Fotograf/in (Presse-Fot.): „Mädel lernt Feinmechanikerin“. 1950. Fotothek der Sächsischen Landesbibliothek Dresden.



Die Fotografien zur polytechnischen Erziehung der fünfziger Jahre sind durchweg hochgradig inszeniert, wie auch das ausgewählte Fotobeispiel zeigt (Abb. 14). Es wurden kleine Gruppen von zwei bis fünf Schülern porträtiert, immer mit Lehrmeister bzw. Lehrmeisterin. Über den Bildaufbau, die Ergriffenheit der Gesichter und die dramatischen Licht- und Schatteneffekte vermittelt sich Pathos. Man gewinnt den Eindruck, als ginge Licht vom Werkstück selbst aus, dadurch sind die Gesichter von unten so erhellt, dass sie wie von innen erleuchtet wirken. Die profane Handlung, hier die Bearbeitung eines Werkstückes, wird dadurch erhöht, Arbeit geheiligt. Habituell unterscheiden sich diese Schüler und Schülerinnen vom „normalen“ Schüler im Schulunterricht vor allem dadurch, dass sie stehen, durch die Anordnung im Raum als Gruppe und durch größere körperliche Nähe zueinander und unmittelbaren Körperkontakt zu ihrer Lehrmeisterin. Zumindest die Kleineren bedürfen – so ist jedenfalls hier die Bildaussage konstruiert – körperlicher Führung zur Erlernung dieser manuellen Tätigkeit. Auf jeden Fall arbeiten sie nicht, sondern eine Schülerin wird angelernt, die anderen schauen zu. Spezifisch für die Ikonografie der DDR ist, dass von Anfang an Frauen und Mädchen als Handelnde in das Bild vom produktiven Unterricht Eingang finden.

Abbildung 15 zeigt ältere Oberschüler und Oberschülerinnen im produktiven Unterricht am Ende der fünfziger Jahre. Auch diese Schüler/innen arbeiten nicht körperlich, sondern hören und schauen zu und empfangen offensichtlich Ratschläge von einem Meister. Wiederum wird dieser Bildinhalt pathetisch über einen entsprechenden Bildaufbau und Lichtgestaltung vorgetragen, Arbeit wird heroisiert, Licht scheint von innen her aus



Abb. 15: Unbek. Fotograf/in (Presse-Fot.): „Im Sägewerk Köpenicker Str.“ o. J. Fotothek der Sächsischen Landesbibliothek Dresden.

dem Werkstück zu dringen. Auffällig ist wiederum die größere körperliche Nähe der Jugendlichen zum Lehrmeister im Vergleich zum Schulunterricht, allerdings bedürfen sie wohl nicht mehr der körperlichen Führung wie die jüngeren.

Hauptmerkmal des öffentlich verbreiteten Leitbildes des polytechnischen Schülers bzw. der Schülerin der fünfziger Jahre ist danach unerwartet gar nicht (körperliche) Arbeit, sondern die Bereitschaft, Lehren anzunehmen. Allerdings sehen die Lehrmeister der älteren Schüler anders aus als die der jüngeren, sie wirken erfahren, vermitteln über Haltung und Gestus persönliche Autorität und Kompetenz, auch Zugewandtheit. Die Gesprächssituationen der älteren Schüler/innen mit dem Meister wirken weitgehend partnerschaftlich, er steht nicht erhöht, und er wirkt nicht belehrend. Diese Arbeiter sind wohl Vorbilder, aber keine Arbeiterheroen, wie z.B. der Aktivist Adolph Hennecke.

Visuell werden im Bereich der polytechnischen Bildung seit den sechziger Jahren mit der wachsenden Bedeutung der chemischen Industrie, der Elektrotechnik und in den achtziger Jahren auch der neuen Informationstechnologien für Wirtschaft und Propaganda der DDR neue Akzente gesetzt. Im Mittelpunkt der Pressefotografie stehen nun ganz unpathetisch Schüler und Schülerinnen im produktiven Unterricht in den neu entstandenen polytechnischen Kabinetten der Betriebe, z.B. hier beim Experimentieren mit Schaltkreisen und beim Computerunterricht in den 80er Jahren (Abb. 16, 17).



Abb. 16: Liebers (Presse-Fot.): „Modernes Elektronikabinett“. Greiz 1969. ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.

Abb. 17: Thieme (Presse-Fot.): „Im Polytechnischen Kombinat ‚A.S. Marenko‘ in Aue werden den Schülern seit 1986 Grundlagen der Computertechnik vermittelt. Ramona Wils (1.) und Karolin Freidrich aus der 9. Klasse arbeiten am KC 85/3. Insgesamt stehen im Kombinat für mehr als 1200 Mädchen und Jungen elf moderne Produktionsbereiche – von der Metallverarbeitung bis zur Elektrotechnik – zur Verfügung. Kooperationsvereinbarungen mit zahlreichen Betrieben des Territoriums sichern eine praxisbezogene Ausbildung. Bez. Karl-Marx-Stadt 18.5.1988.“



Alle Schüler und Schülerinnen sitzen, das polytechnische Lehrkabinett ist gestaltet wie ein Schulraum. Die Schüler sind weitgehend auf die Lösung ihrer Aufgaben konzentriert, der Lehrmeister erscheint nur noch am Rande. Obwohl Arbeit nicht heroisiert wird, sind diese Fotografien im Grundton optimistisch, formulieren sie Leitbilder einer jungen Generation, die die neuen Herausforderungen des wissenschaftlich technischen Fortschritts bewältigen soll. Wie schon in den fünfziger Jahren ist das Bemühen um geschlechtsspezifische Parität spürbar.

Nur unterscheidet sich dieses Bild kaum noch von dem des ganz normalen Schulunterrichts. Das heißt, die mit der Durchsetzung des polytechnischen Prinzips intendierten neuen Formen des Lehrens und Lernens am Ende der fünfziger Jahre haben auf Dauer nicht vermocht, das Wesen der Schülerrolle in der DDR zu verändern; das öffentlich verbreitete Leitbild des neuen polytechnisch gebildeten Jugendlichen wird im Laufe der Entwicklung zu dem, was es im Kern von Anfang an war, das Bild eines aufnahmebereiten, disziplinierten und lernwilligen Schülers.

Politisch engagierte Schülerinnen und Schüler

Ein weiteres wesentliches Merkmal der sozialistischen Schülerpersönlichkeit sollte ihr politisches Engagement sein, bildungspolitisch begründet in der Forderung nach „unmittelbarer Teilnahme der Jugendlichen am Kampf der Arbeiterklasse“ (Laabs 1987, S. 302) zur Verwirklichung ihrer historischen Mission, der Überwindung des Kapitalismus. Damit sollte sich die Schule aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen öffnen, zugleich weitete sie ihren Einflussbereich in den gesellschaftlichen Raum hinaus. Auf Fotografien erscheinen die politisch engagierten Schülerinnen und Schüler innerhalb des schulischen Raumes bei Appellen, bei Treffen mit politischen Vorbildern, z.B. mit Arbeiterveteranen, antifaschistischen Widerstandskämpfern oder Politikern, bei Veranstaltungen der FDJ, politischen Fest-



Abb. 18: Rohls (Presse-Fot.): „Zum Nationalen Dokument – Lebhaftige Diskussionen“. Leipzig 1962. ADN-Zentralbild, Bundesarchiv Koblenz.

veranstaltungen, bei der Jugendstunde und bei der Pionier- und FDJ-Aufnahme. Aus dieser Vielfalt skizzieren wir am Beispiel der Pionier- bzw. FDJ-Versammlung in der Schule einen Aspekt der Entwicklung des politisch engagierten Schülers (Abb. 18, 19).

Auf diesen beiden Pressefotografien aus den fünfziger Jahren sind Kinder bzw. Jugendliche abgebildet, die an einer Pionier- bzw. an einer FDJ-Versammlung teilnehmen. Obwohl beide Versammlungen vermutlich in der Schule stattfanden, wurde auf schultypische Arrangements verzichtet, alle Teilnehmer sitzen im Kreis. Auch hier versuchten die Fotografen jeweils über die Licht- und Schattenwirkungen, Pathos zu erreichen: Wie eine zentrale Lichtquelle fungiert das Schrift-

stück in der Mitte der Gesprächsrunde (Abb. 18). Laut Bildunterschrift war eine politische Verlautbarung der DDR-Regierung Anlass der FDJ-Versammlung. Durch die Lichtquelle werden die Gesichter erhellt, im Hintergrund sind die Fahnen der DDR und der FDJ-Jugendorganisation erkennbar. Obwohl das Foto stark inszeniert ist, wirken die Jugendlichen relativ selbstständig, es gibt vielfältige Blickkontakte im Kreis, die eine symmetrische Gesprächssituation andeuten, ein Gesprächsleiter lässt sich nicht ausmachen, obwohl der junge Mann rechts vorn exponiert scheint. Seine rechte Hand ist locker geöffnet. Das ist keine agitatorische Geste, vielmehr zeugt sie vom Bemühen um Zurücknahme des bestimmend Gestischen zugunsten des Argumentativen. Obwohl die jungen Leute hocken, knien oder halb liegen, verraten ihre Körper Spannung, ihre Gesichtsmimik Interesse, Ernsthaftigkeit und Engagement. Durch die Kreisform und das Hocken wird sowohl der im Begleittext betonte informelle Charakter dieser FDJ-Versammlung als auch Gleichheit der Geschlechter betont.

Auf dem zweiten Bildbeispiel (Abb. 19) sitzen Pioniere – sie tragen Halstücher – im Kreis und hören einem jungen Mann zu, der einen deutlichen Zeigegestus nutzt. Jedoch nimmt er keine Lehrerhaltung ein, er ist nicht einmal Mittelpunkt des Kreises und des Bildes, sondern steht außerhalb (am Rand) in lockerer Haltung, stützt sich mit der linken Hand beinahe vertraulich auf den Stuhl des Pioniers links von ihm. Es gibt nicht einen Einzigen in

diesem Kreis, der eine andere Haltung als eine aufmerksame oder interessierte einnehmen würde. Politisches Engagement innerhalb von FDJ- bzw. Pioniersammlungen drückt sich also in der pathetischen Formulierung dieser im öffentlichen Auftrag arbeitenden Fotografen aus. Zugleich werden andere, vom Schulunterricht abweichende Formen der schulischen Interaktion propagiert. Akzentuiert werden symmetrische Gesprächssituationen von Kindern und Erwachsenen während der FDJ-Versammlungen, informelle Treffen, selbstständige Schüler-Schüler-Interaktionen.

Die beiden Vergleichsfotografien stammen aus den achtziger Jahren und zeigen ebenfalls Ausschnitte aus FDJ- beziehungsweise Pioniersammlungen, aber eben dreißig Jahre später. Die kleineren Schüler/innen (Abb. 20) sitzen in Reihen und hören vermutlich einer Lehrerin zu, die eine Ansprache an sie hält. Es ist nicht zu erkennen, ob sie dem Vortrag mit Spannung folgen, auf jeden Fall sind sie außerordentlich diszipliniert. Neben der Lehrerin sitzen auch FDJ- bzw. Pionierfunktionäre im Präsidium. Auch die wesentlich älteren Schüler/innen in Abb. 21 stellen mit einer Lehrerin vermutlich das Wahlpräsidium einer FDJ-Versammlung dar. Die FDJ-ler sind in ihren Haltungen



Abb. 19: Unbek. Fotograf/in (Presse-Fot.): „Pionierleiter mit seiner Freundschaft“. 1950. Fotothek der Sächsischen Landesbibliothek Dresden.



Abb. 20: Volker Döring (freie Fot.): o. T., 1980er Jahre, Berlin. Aus: Döring, V.: Fröhlich sein und singen. Schule vor der Wende. Berlin 1996, S. 64.



Abb. 21: Beatrice Voger (Jugend-Fot.): „GOL und FDJ-Leitung beraten das Kampfprogramm“. Bitterfeld 1983. Leistungsvergleich der Kinder- und Jugendfotogruppen der Gesellschaft für Fotografie der DDR. Archiv des Kinder und Jugendfilmzentrums Remscheid.

gen zwar flexibler und lockerer als die jüngeren Schüler, aber sie wirken merkwürdig verschlossen und selbstbezogen. Jeder für sich agiert hier wohl im Rahmen der ihm zugeordneten Aufgabe, beinahe geschäftsmäßig als Redende, Zuhörende, die FDJ-Leitung Repräsentierende. Ihre Körper signalisieren weder Abwehr noch Protest, sondern Einverständnis mit der Situation und ihrer Funktion, allerdings ohne Eifer oder sichtbare innere Beteiligung. Das kann auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass die Rolle lange geübt ist, dass Schülerinnen und Schüler genau wissen, wie sie sich verhalten müssen und die Spielregeln kennen und akzeptieren.

Beide Fotografien repräsentieren Typisches: In den siebziger und achtziger Jahren sind die auf den Fotografien der fünfziger Jahre beobachtbaren neuen Akzente der Schülerrolle durch hierarchisch geordnete bzw. bürokratisch repräsentative Formen weitgehend ersetzt. Vermutlich hatten diese Formen sich wegen ihrer Zweckmäßigkeit und Effektivität bei der Disziplinierung von Körper und Haltungen bewährt. Das Leitbild des politisch engagierten Schülers wird in diesem Rahmen zum Bild des heranwachsenden Funktionärs.

4 Leitbilder im Vergleich der Systeme

Generell lässt sich feststellen: Das Repertoire pädagogischer Gesten von Schülern und Lehrern im Unterricht bleibt von 1945 bis in die achtziger Jahre und in Ost- und Westdeutschland gleich. Es scheint für Schule funktional zu sein, dass die Interaktion schwerpunktmäßig zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern bei hoher Aufmerksamkeit erfolgt. Innerhalb des relativ kontinuierlichen Formenkanons beobachten wir jedoch Systemdifferenzen, eine unterschiedliche interne Gewichtung der Elemente des Repertoires für Ost und West, die aus divergierenden Auffassungen vom künftigen Staatsbürger resultieren.

Da die DDR-Gesellschaft andere Rollen für den Erwachsenen vorsah als die bundesrepublikanische, machte sie auch andere Rollenangebote. Die Versuche, die Schülerrolle in der DDR zu verändern, vor allem durch die Politisierung des Schulalltags und durch polytechnische Bildung, gelangen im Wesentlichen nicht. Gerade weil in der DDR von Anfang an die Schule eine zentrale Rolle bei der Erziehung des „neuen Menschen“ hatte, kam es

offenbar zu einer Ausweitung schulischer Formen und Strukturen in die Jugendorganisation und andere gesellschaftliche Bereiche hinein. Entgegen allen öffentlichen Verlautbarungen von Schöpfertum und Selbstverantwortung waren vor allem Fleiß, Aufnahmebereitschaft und Disziplin die gewünschten Eigenschaften des künftigen Staatsbürgers der DDR. Weder Reflexivität noch Zweifel waren erstrebenswerte Erziehungsziele. Speziell für die DDR war das Bemühen um Geschlechtergleichheit. Es scheint sogar, als ob das Schülerleitbild in der Spätphase der DDR häufiger weiblich war, vielleicht entsprach das Bild der fleißigen, aber wenig selbständigen Schülerin oder FDJ-Funktionärin den Vorstellungen, die sich Partei und Staat vom DDR-Bürger machten, am besten.

Das gesellschaftliche Konzept des mündigen Bürgers in der Bundesrepublik hingegen erforderte auch andere Schülerrollen. Das Leitbild des disziplinierten, ordentlichen Schülers bzw. der Schülerin blieb dort zwar durch alle Jahrzehnte erhalten, denn es vermittelte – meist noch im Kontext neuer Schulbauten gezeigt – ein optimistisches Bild einer funktionierenden Gesellschaft. Darin ähnelten sich beide Aufbaugesellschaften. Aber es gab seit den fünfziger Jahren Akzentverschiebungen. Der Schüler und die Schülerin wurden häufig in Nachdenklichkeitsposen gezeigt. Im Lehrer-Schüler-Gespräch verloren Lehrer ihre zentrale Position und rückten an den Rand. Es wurde ein Typus des souverän agierenden, nachdenklichen und sich einmischenden Schülers kreiert, der jedoch in der Regel männlich war.

Die Fotos seit den späten siebziger Jahren zeigen, dass die bildungspolitischen Intentionen in Ost wie West an Kraft und Wirksamkeit verlieren, das lenkt den Blick auf weiterführende Untersuchungen. Die idealtypischen Bilder werden seltener, obwohl die siebziger Jahre in beiden deutschen Staaten als Zeit optimistischer Bildungsoffensiven gelten. Die Fotografien vermögen dies jedenfalls nicht wiederzugeben. Die Gründe hierfür liegen vielleicht darin, dass Schule als Institution für die Vermittlung von Wissen und Bildung an Einfluss verlor, vielleicht auch daran, dass in die öffentliche Institution private Gesten Einzug hielten. Der emphatisch vorgetragene Bildinhalt wich der Darstellung des profanen Alltags des Lehr-Lern-Geschehens, bei dem der Lehrer oder die Lehrerin keine große Rolle spielen, aber auch die Schüler nicht mehr als prototypische demokratische Bürger oder als sozialistische Aktivisten in Erscheinung treten mussten.

In der Bundesrepublik ist die traditionelle Schule als disziplinierende Lehranstalt auch ein Objekt der Schülerkarikatur. Die Plastik von Jugendlichen aus den achtziger Jahren zeigt die Schüler weder diszipliniert noch nachdenklich, sie sind nur gelangweilt (Abb. 22), jeder ist auf sich bezogen, und 1994 fotografieren Jugendliche ihren Schulraum nur noch leer. Längst haben die Schüler/innen die Schule verlassen (Abb. 23), und es scheint keiner mehr zu wagen, für sie noch positive Leitbilder zu formulieren.



Abb. 22: Unbek. Fotograf/in (inst. Fot.): „Gips-Schülerarbeit im Foyer, 1. Oberschule IX“. Berlin 1980. Landesbildstelle Berlin.

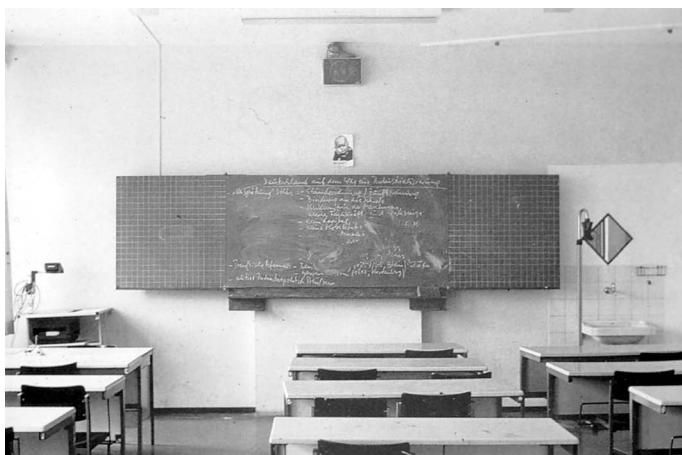


Abb. 23: Jan Philipp Buchholz (Jugend-Fot.): o. T., 1994. Deutscher Jugendfotopreis 1994. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

17 Zur Inszenierung von Geschlecht in den Fotografien der Zeitschrift „Pädagogik“ 1990-2000

Die folgende, zunächst nur Hypothesen generierende Untersuchung fragt nach den Repräsentationsstrategien von Fotografen und Bildredaktion einer pädagogischen Fachzeitschrift im Hinblick auf die Darstellung von Geschlecht am Ende des 20. Jahrhunderts. Die Frage, die an den Bildbestand bzw. an die Illustrationen der Zeitschrift gestellt wird, lautet: Welche Imaginationen der Geschlechtsrollen werden über die publizierten fotografischen Bilder vermittelt?

Das Untersuchungsmaterial liefert der Bildbestand der Zeitschrift „Pädagogik“ der Jahrgänge 1990 bis 2000 des Verlages „Pädagogische Beiträge“. Dabei handelt es sich um eine Publikation in der Tradition der reformpädagogisch orientierten Schulreform in der Bundesrepublik. Das Bild von Schule, das sie verbreitet, ist daher nicht repräsentativ, sondern vermittelt wesentlich Vorstellungen einer sich als pädagogische Reformkraft verstehenden Lehrer- und Dozentenschaft. Die Zeitschrift erscheint im Untersuchungszeitraum in einer Auflage von 13000 Exemplaren, bemerkenswert im Vergleich zu anderen pädagogischen Zeitschriften ist, dass sie viele Fotografien und Zeichnungen nutzt. Diese werden von der leitenden Redakteurin sowie einer Artdirektorin nach ästhetischen wie inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewählt und mit dem Text kombiniert. Der Stellenwert der Fotos geht also über die bloße Illustration hinaus und vermittelt eigenständige Aussagen – dazu, wie Geschlechtsrollen gesehen werden (durch Fotografen und Bildredaktion), und auch dazu, wie sie zur Aufführung gelangen durch die Jugendlichen selbst, weil Fotografien oft auch Anteile der Selbstpräsentation derjenigen enthalten, die sie abbilden.

Zur Auswahl des Quellenmaterials: Für die Studie wurden 160 Fotografien im Zeitraum von elf Jahren ausgewählt, die Jugendliche im Alter von ca. 13 bis 21 Jahren im schulischen Raum oder in pädagogisch relevanten Situationen zeigen. In der Regel zeigen die Fotografien entweder Porträts oder geschlechtshomogene Paare oder Gruppen, seltener gemischte. Insgesamt sind mehr Schülerinnen dargestellt als Schüler. Dieses zahlenmäßige Ungleichgewicht zeigt sich besonders deutlich Anfang der neunziger Jahre, in den späteren Jahrgängen ist das Verhältnis ausgewogener.

Alle Bilder sind Textteilen zugeordnet mit Bezug auf den Inhalt, sind jedoch dafür in der Regel nicht extra gemacht worden. Die Bildredakteurin, die über den Untersuchungsraum hinweg dieselbe bleibt, verwendet einige der Fotos über Jahre hinaus für ganz unterschiedliche Themen. Manchmal kommt ein und dasselbe Foto in einem einzigen Jahrgang mehrfach vor. Der Fotografenstamm ist relativ homogen, es handelt sich ausschließlich um männliche Fotografen.¹

1 Für die Zeitschrift Pädagogik arbeitet ein fester Fotografenstamm: V. Mette (Bielefelder Fotobüro); G. Stark (FOTOKOM); W. van Woensel (Human Touch). Die Art Direction hat Christiane Gieth. Die Fotografien werden jedoch vor allem von der leitenden Redakteurin Karin Wolter ausgesucht.

1 Selbstpräsentation und Fremdrepräsentation von Geschlecht in der Fotografie

Die über Fotografien vermittelten Bilder geschlechtstypischer Verhaltensweisen sind auf drei verschiedenen Ebenen inszeniert. Sie sind im Foto gleichzeitig präsent, aber nicht immer gleichermaßen bildwirksam. Wir unterscheiden folgende Möglichkeiten der Inszenierung:

- a Die erste Ebene der Inszenierung betrifft die Strategien der Selbstpräsentation der Abgebildeten. Grundsätzlich inszenieren diese sich selbst durch ihre räumliche Positionierung in der Gruppe, individuelles Kleidungsverhalten, Habitus und Accessoires. Diese Darstellungsmöglichkeiten nutzen sie zwar auch unabhängig vom fotografischen Bild, aber in der fotografischen Situation wird die individuelle und Gruppen-Performance zum Selbstbild gesteigert, wenn die Abgebildeten Gelegenheit hatten, diese für sich zu nutzen. Für unsere Fragestellung besonders interessant sind direkt für das konkrete Bild in Szene gesetzte geschlechtstypische Verhaltensweisen.
- b Die zweite Ebene betrifft die Präsentation durch die Fotografen. Damit ist die Art und Weise gemeint, wie diese den Eindruck geschlechtstypischer Verhaltensweisen bildlich hervorbringen. Die Fotografen interpretieren die vorgefundene Situation nach ihren Vorstellungen, danach entscheiden sie, welche Situationen sie auswählen, welche Details sie hervorheben, was sie ausschneiden und wie sie Situationen arrangieren. Dabei arrangieren sie mal stärker, mal unterstützen sie lediglich Selbstpräsentationsstrategien durch Ausschnitt und Beleuchtung, aber immer kommentieren sie die Situation, indem sie sie fotografieren.
- c Die dritte Ebene der Inszenierung von Geschlecht betrifft den Kontext, in dem Fotografien verwendet werden. Wenn die Bildredakteur/in einer Zeitschrift die Aufgabe der thematischen Auswahl von Fotografien übernimmt, um sie in bestimmte inhaltliche Bezüge einzupassen, hat diese Auswahl letztlich eine interpretierende Funktion. Mit dem Text- und Bild-Kontext, in dem die Fotografien danach erscheinen, ist auch eine Lesart vorgegeben, der sich die Betrachter der Fotografien nur schwer entziehen können.

Ziel der nun folgenden Bildinterpretationen ist es, anhand von zwei Fotografien aus der Zeitschrift „Pädagogik“ diese Ebenen aufzuzeigen, den Bildgehalt zu prüfen und sich mit den Bildbotschaften auseinander zu setzen, die dabei unter der Hand vermittelt werden.

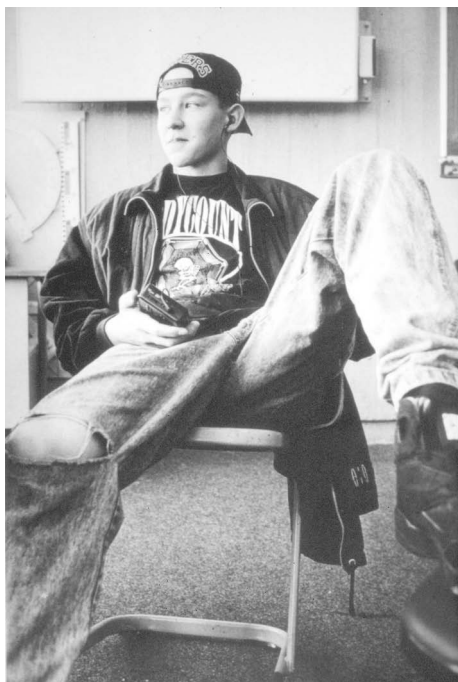


Abb. 1: Pädagogik Heft 3/1996, S. 27.



Abb. 2: Pädagogik Heft 10/1995, S. 44.

Selbstpräsentation des Schülers (Abb. 1): Der auf der ersten Abbildung aus dem Jahr 1996 gezeigte Jugendliche setzt sich deutlich als Junge in Szene. Er präsentiert einen jugendlich männlichen Habitus, nicht nur durch Kleidung und Stil, sondern posiert auch für das Foto in einer allgemein als „männlich“ akzeptierten Haltung. Dass er wusste, dass er fotografiert wird, ist nicht nur seinem etwas verlegenen Lächeln zu entnehmen, mit dem er offensichtlich die Anwesenheit des Fotografen quittiert, sondern kann auch aus dem rekonstruierten Standort des Fotografen geschlossen werden. Die Nähe und die Untersicht ermöglichen hier kein verdecktes Agieren.

Der Schüler hat sein Outfit mit Bedacht gewählt, nichts ist zufällig. Die Art, sein Basecap mit dem Schild nach hinten zu tragen, die Turnschuhe und die Jeans mit dem Riss am Knie, ebenso sein T-Shirt weisen ihn als Anhänger/Sympathisant einer bestimmten Szene bzw. Musikkultur aus. Das T-Shirt gibt einen Hinweis auf die Gruppe Bodycount, eine etwas dunklere Heavy-Metal-Spielart, deren Lieder in Deutschland teilweise auf dem Index stehen – dazu gehört der Walkman als Statussymbol. Der etwa 14jährige Schüler sitzt in voller Montur, d. h. mit Straßenjacke und Basecap, breitbeinig, den Fuß mit dem knöchelhohen Turnschuh hochgestellt, auf einem Stuhl, der leicht angekippt ist. Er wirkt gewappnet, auf sich selbst eingependelt und auf eine lässige Art und Weise raumgreifend. Dass er den Raum tatsächlich für sich beansprucht, signalisiert vor allem das kampflustig aufgestellte Bein mit dem spitzen Knie.

Selbstpräsentation der Schülerin (Abb. 2): Ganz anders die Schülerin auf der zweiten Abbildung aus dem gleichen Jahr (1996), sie sitzt auf einer Treppe, die Arme um sich selbst geschlungen, die Beine eng geschlossen, den Kopf geneigt. Vermutlich wusste auch sie, dass sie fotografiert wird, denn das Foto ist nicht gezoomt, auch hier hat der Fotograf in unmittelbarer Nähe gestanden. Auf der Ebene des Habitus und der Körperinszenierung präsentiert die etwa 16 bis 17 Jahre alte Schülerin deutlich Zeichen ihrer Weiblichkeit, sie trägt langes Haar, Augen und Lippen sind offensichtlich, wenn auch dezent geschminkt. Die Augenbrauen sind gezupft, und sie trägt einen größeren ovalen Ring mit Stein am Mittelfinger. Des Weiteren ist sie mit einem seitlich gedrehten Basecape bekleidet und mit einer Adidas-Sportjacke, wodurch die Aufnahme den Rahmen einer Sportveranstaltung assoziiert, dieser Zusammenhang ist aber nicht zwingend. Ihr gesamter Körper erscheint zu einer weichen, auf sich selbst bezogenen Geste geformt. Der geneigte Kopf vermittelt keine Dominanz, vielmehr suggeriert die Fotografie eine romantisch einsame Wartepose – madonnenhafte Erotik, die durch das sportliche Outfit einen modernen androgynen Zug bekommt.

Präsentation des Schülers durch den Fotografen: Der jugendlich-männlichen Selbstdarstellung des Schülers kommt der Fotograf in seiner Bildgestaltung deutlich entgegen. Denn er macht die entfaltete Körperlichkeit des Jungen zum zentralen Motiv seines Bildes, dafür geht er sogar etwas in die Knie. Zugleich rückt er mit seinem Objektiv so nah an den Jugendlichen heran, dass dessen gespreizte Beine und die Knie perspektivisch verzeichnet sind und übergroß das gesamte Bild dominieren. Es ist leicht vorstellbar, dass die gleiche Pose aus anderen Blick- bzw. Kamerawinkeln – etwa von oben oder seitlich – andere Eindrücke hervorgerufen hätte. So aber wirkt die raumgreifende Körperlichkeit des Schülers dominant, wenn nicht sogar aggressiv. Denn die Linie der Beine schneidet aus dieser Perspektive als Diagonale das Bild konsequent, das linke Knie ragt zackig ins Bild. Dieser Bildeindruck wird verstärkt durch die Nebenmotive, die Tafelkanten, die die Kantigkeit des Jugendlichen aufnehmen und damit bildmächtig werden lassen. Dieser abwehrende Eindruck wird durch Kopfhörer, die Nichtansprechbarkeit signalisieren (und hier auch symbolisieren), präzisiert und zusätzlich verstärkt durch den abgewandten Blick.

Präsentation der Schülerin durch den Fotografen: Tatsächlich ist die romantisch erotische Pose des Mädchens wesentlich durch die gestalterische Tätigkeit des Fotografen geprägt. Er hat den geneigten Kopf mit dem etwas verhangenen träumerischen Blick zum zentralen Bildelement gemacht. Die Rechtsneigung des Kopfes kann sowohl romantisch gedeutet werden als auch als madonnenhafter Leidenszug. In dem ansonsten eher dunklen Arrangement ist das Gesicht als helles Element in der Mitte des Bildes prominent, es wirkt durch die Streifen der Sportjacke gerahmt, ist eingebettet in das Oval der Körpersilhouette, die alle anderen Formen aufnimmt und sich stark kontrastierend von dem durch die Stufen hart und geometrisch gegliederten Hintergrund abhebt. Die ovale Form wird auch hier in einem Nebenmotiv, dem Ring, aufgenommen und verstärkt. Die runde Geschlossenheit der Körperform im Kontrast zum Hintergrund vermittelt sowohl Weichheit als auch schutzbedürftige Abgeschlossenheit.

Text-Kontext des Schülerbildes: Der Schüler wirkt nicht aufnahmebereit. In einem schulischen Ambiente, das genau dies von ihm fordert, erscheint das eher störend – er präsentiert geradezu das Gegenteil einer schulischen Lernhaltung. Daraufhin lässt sich die Bildaussage jedenfalls interpretieren. Das veranlasste wohl auch die Bildredakteurin, den Schüler als Illustration für einen Artikel zu wählen, der mit den Worten „Unkonzentriert, faul und lernunwillig!“ überschrieben ist. Die Bildunterschrift, die ja nicht etwa nur einen diskreten Bezug zu dem Foto hat und außerdem eine ganze Doppelseite durch Anordnung und Größe dominiert, legt die Lesart fest, als Leserin der Zeitschrift fällt es danach schwer, etwas anderes zu entdecken als genau das, was diese Bildunterschrift vorgibt.

Text-Kontext des Schülerinnenbildes: Die Bildredakteurin wählte die Fotografie für einen Artikel aus, der die Überschrift trägt „Wer bin ich? Was will ich? Was kann ich?“ Im Untertitel heißt es: „Selbstwertgefühl und Anerkennung in der Gruppe finden.“ Stärker als im ersten Beispiel wird über die Bildunterschrift der aktuell gemeinte Bildsinn erst konstruiert, auch wirkt die hier angebotene Lesart nicht so zwingend wie im ersten Beispiel, da der schulische Bezug im Bild selbst nur angedeutet ist und erst nachträglich über den Kontext hergestellt wird.

Vorläufige Zusammenfassung: Die Fotografien präsentieren hinsichtlich der Darstellung von Geschlecht erwartungsgemäß Unterschiedliches. Männlichkeit wird als raumgreifend, kantig, dynamisch bis hin zur Aggressivität gezeigt. Die eigene Persönlichkeit wird von dem männlichen Jugendlichen stark inszeniert über Körperlichkeit, Symbole und Embleme der aktuellen Jugendkultur, zugleich werden mögliche Eingriffe von außen abgewehrt. In der Lesart der pädagogischen Zeitschrift wirken diese Eigenschaften und Verhaltensweisen zu dem, was in der Schule opportun erscheint, kontraproduktiv.

Die Ebene der Selbstpräsentation ist bei der Schülerin sehr viel schwächer, die Inszenierungen von Weiblichkeit viel diskreter, weder raumgreifend noch eindeutig. Diese Selbstinszenierung lässt umso mehr Platz für Zuweisungen, sowohl für die erotischen Projektionen des Fotografen, der die Persönlichkeit der Schülerin im Kokon zeigt, als auch für die Deutung der Bildredakteurin, die der Abgebildeten per Bildunterschrift mangelndes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl attestiert. Aus der pädagogischen Perspektive der Zeitschrift wird jedoch mangelndes Selbstbewusstsein als ebenso problematisch wahrgenommen wie das demonstrativ zur Schau gestellte Selbstbewusstsein des Schülers.

2 Die Darstellung von Schülerinnen und Schülern in der Zeitschrift „Pädagogik“ – ein Vergleich

Ein repräsentativer Vergleich zwischen der Darstellung von Schülerinnen und Schülern in den Abbildungen der Zeitschrift der „Pädagogik“ ist schwierig, das hängt u. a. mit der nicht eindeutigen Zuordnung zum Typ Schüler- oder Schülerinnenbild, Größe der Darstellung etc. zusammen. Jedoch kann man mit einer solchen seriellen Analyse Tendenzen erheben. Für die Vergleichsserien, die für die folgende Untersuchung gebildet wurden, wurden die Ebene der Selbstpräsentation und Präsentation durch den Fotografen einbezogen, Artikelinhalte und Überschriften, also der Kontext, jedoch ausgeblendet, um die Se-

rienbildung nicht mit einer außerbildlichen Bedeutungsebene zu belasten, die die Untersuchung unüberschaubar werden ließe.

Wie bereits erwähnt, weisen die elf berücksichtigten Jahrgänge erst in den letzten Bänden ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Darstellungen von Schülerinnen und Schülern aus, in den neunziger Jahren wurden teilweise fast doppelt so viele Mädchen in mehr oder weniger homogenem Geschlechtzusammenhang gezeigt als Schüler. Offensichtlich rückte die Zeitschrift *Schülerinnen* am Anfang der 90er Jahre deutlich ins Zentrum der Bildberichterstattung. Die Gründe dafür sind vermutlich vielfältig. Zunächst vermuteten wir die pädagogische Intention, Schülerinnen im Schulraum sichtbarer zu machen. Doch die zuständige Redakteurin versicherte auf unsere Anfrage hin, dass dies nicht in ihrer Absicht lag.²

Themen und Motive: Die Fotografien lassen sich in drei Gruppen ordnen: Porträts, Freundinnenpaare und Kleingruppen. Sowohl bei den Schülern wie bei den Schülerinnen machen die Porträts mehr als die Hälfte der Darstellungen aus (Beispiele Abb. 3, 4). Die Zeitschrift legt also Betonung auf das Einzelporträt, auf die Darstellung von Individuen, Identitätsbehauptung wie Identitätssuche möglicherweise, bei denen die Mitschüler/innen höchstens verschwommen als Interpretationsfolie dienen. Auch bei diesen Aufnahmen werden Geschlechtsdifferenzen deutlich, die Schülerinnen schauen häufiger zweifelnd/fragend, die Schüler eher selbstbewusst/trotzig. Daneben gibt es formal ähnliche Darstellungsweisen für Selbstbewusstsein bei Schülerinnen und Schülern. Differenzen

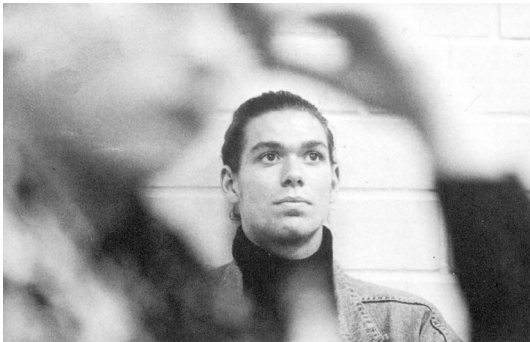


Abb. 3: Pädagogik Heft 11/1995, S. 32.



Abb. 4: Pädagogik Heft 7-8/1994, S. 28.

2 Telefonat mit Karin Wolter am 14.9.00.

zeigen sich wiederum in der thematischen Porträtdarstellung: Schülerinnen erscheinen viel häufiger als arbeitende, Schüler eher in selbstbezüglichen Posen.

Eine deutliche geschlechtsspezifische Differenz des untersuchten Bestandes gibt es zum Thema Freundschaft (Abb. 5, 7, 8). Bei den Schülerinnenbildern macht das Thema Freundinnen etwa ein Drittel aus. Die Freundinnenpaare pflegen einen engen körperlichen Kontakt, verhalten sich mimetisch zueinander, sie arbeiten, faulenzen, flüstern, reden miteinander. Für die Bildredaktion war das Motiv Freundinnenpaare sichtlich attraktiv, während das Thema Jungenfreundschaft, insbesondere das Motiv Zweier-Freundschaft, stark unterrepräsentiert ist, es macht keine zehn Prozent aus. Jungen, die man aus der Art der Darstellung und der Haltung zueinander als befreundet bezeichnen würde, verhalten sich deutlich weniger körperlich zugeneigt und räumlich viel distanzierter als befreundete Mädchen.



Abb. 5: Pädagogik Heft 5/1998, S. 42.

Auch zu diesem Befund kann nur Vorläufiges vermutet werden. Mädchenfreundschaft ist in wirkmächtiges Klischee in der Fotografie, es könnte durchaus sein, dass hier fotografische Konventionen das Bild der Schülerinnen deutlicher prägten als das Bedürfnis, den Umgang von Schülern und Schülerinnen tatsächlich zu dokumentieren. Das Thema Freundschaft ist im Schul- und Jugendalltag ohne Frage ein wichtiges Thema. Die Fotografien zeichnen ein zwar geschlechtsdifferentes, aber weitgehend konfliktfreies Bild, indem sie den Umgang der Jugendlichen, vor allem der weiblichen untereinander idealisieren.

Weitere prominente Themen sind Arbeit und Freizeit. Die Zeitschrift bildet etwa zur Hälfte ihrer Fotos Schülerinnen und Schülern bei unterrichtlicher Arbeit ab, etwas mehr Schülerinnen als Schüler, aber nicht auffällig mehr. Ein Hinweis auf die geschlechtsdifferenzierte Darstellung von Schülerinnen und Schüler findet sich aber bei den Freizeit-Fotomotiven oder in der Darstellung von Situationen, die nicht der unterrichtli-

chen Arbeit zugeordnet werden können. Das heißt, Schülerinnen und Schüler werden zwar gleichermaßen bei der Arbeit gezeigt, aber in Freizeitzusammenhängen erscheinen Schüler signifikant häufiger als Schülerinnen. Dazu passt auch, dass die Schülerbilder eher Schüler-Klamauk und Übertretungen der Schulregeln zeigen als jene Fotografien, die Schülerinnen zeigen (Abb. 6, 10).

Schülerinnen treten häufig freundlich lächelnd (immerhin ein gutes Viertel) oder nachdenklich ernst (zwei Drittel) auf (Abb. 4, 5, 7, 8). Die Köpfe der Schülerinnen sind dabei

eher gedreht und geneigt als die der Schüler (Abb. 2, 5, 9), die häufiger geradeaus schauen und sehr viel weniger lächeln, eher schon mal herzlich lachen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl die Fotografen Schüler in anderen Haltungen und Gestiken als Schülerinnen zeigen, als auch, dass diese sich selbst ebenfalls geschlechtsspezifisch unterschiedlich präsentieren. Aus diesen kulturell geprägten, häufig auch schichtspezifischen, geschlechtstypischen Aufführungen trafen die Fotografen Auswahlen – vermutlich nach dem je eigenen Rollenverständnis. Offensichtlich war es nicht ihre Intention, die Vielfalt geschlechtsdifferenter Verhaltensweisen im schulischen Raum zu dokumentieren. Die Darstellung von Geschlecht war überhaupt nicht explizit ihr Thema, dennoch ergibt sich aus ihren einzelnen Bilddarstellungen ein geschlechtsdifferentes Gesamtbild. Es präsentiert die Schülerin als langhaarig, freundlich, verletzlich, nachdenklich, meist erotisch, den Schüler als eher pubertär trotzig bis hin zu frech, weniger selbstzweifelnd und weniger zugewandt, selten erotisch. Die weiblichen Gesten wirken generell zurückgenommener, passiver im Vergleich zu den aktiven und raumgreifenden Gesten der männlichen Jugendlichen. Zwar existieren im öffentlichen Bildraum Darstellungen aktiver raumgreifender Weiblichkeit (tendenziell in der Werbe- und Pressefotografie), und ein Blick auf den Schulhof könnte jeden davon überzeugen, dass dort eine Vielfalt unterschiedlicher körperlicher Ausdrucksformen präsent ist. Doch



Abb. 6: Pädagogik Heft 3/1994, S. 41.



Abb. 7: Pädagogik Heft 12/1994, S. 35.



Abb. 8: Pädagogik Heft 9/2000, S. 10.



Abb. 9: Pädagogik Heft 6/1998, S. 12.

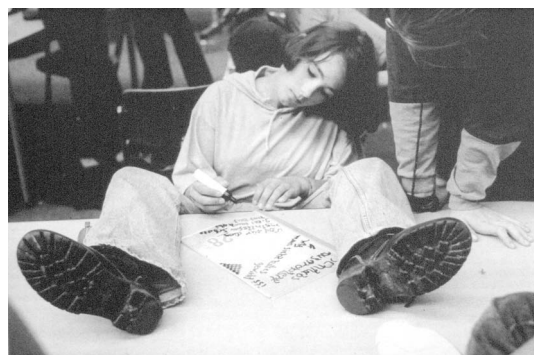


Abb. 10: Pädagogik Heft 12/1994, S. 17.

die Fotografien der Zeitschrift „Pädagogik“ hatten mehr Gefallen an zurückgenommener Mädchenhaftigkeit. Darstellungen von aktiven, kraftvollen, deutlich körperliche Dominanz zeigenden Schülerinnen und von Konflikten unter ihnen fehlen bzw. sind ebenso marginal wie Darstellungen von freundlichen, brav lernenden Schülern. Die Zeitschrift „Pädagogik“ rekonstruiert auf der Bildebene bruchlos konventionelle Geschlechtsbilder, die umso wirkungsvoller scheinen, je weniger sie absichtsvoll hergestellt und auf der Rezeptionsebene hinterfragt werden.

Interessanter noch ist der pädagogische Befund, der sich vorerst nur als Hypothese formulieren lässt und an weiteren modernen pädagogischen Bildbeständen geprüft werden sollte. Denn die signifikant häufigere Darstellung von Mädchen, erstens überhaupt, zweitens in unterrichtlichen Arbeitssituationen und drittens als sozial kompetent, lässt vermuten, dass sie sich besser zur Illustration idealtypischen schulischen Lernens

eignen als Jungen. Die Offenheit der weiblichen Form für männliche Projektionen scheint mit ihrer Verfügbarkeit für pädagogische Projektionen zu korrelieren, was wiederum bedeuten könnte, dass diese pädagogischen Perspektiven für Jungen nicht taugen.

18 Zeit und Raum. Selbstaussdruck in den Fotografien Jugendlicher¹

„Jugend sieht die Welt“² hieß ein Sammelband mit Jugendfotografien aus den 1950er Jahren, in dem junge Menschen ihre Sicht auf die Welt im Foto präsentierten. Jahr für Jahr fordert seither der Jugendfotowettbewerb der Bundesrepublik Kinder- und Jugendliche dazu auf, mit der Kamera ihre Welt zu entdecken und zu interpretieren, ihre Empfindungen im Foto auszudrücken.³

Im Preisträgerkatalog 2000 wird rückblickend festgestellt, dass sich der Wettbewerb als „visuelle Erweiterung der Ergebnisse der Jugendforschung“ erwiesen habe, denn er dokumentiere „das Bild der Jugend“ und „ein authentisches Panorama unterschiedlichster Jugendkulturen“ (S. 86). Das Fotografieren stellt sich dabei als eine besondere Form nicht sprachlicher Reflexion dar, in der Weltaneignung und Auseinandersetzung bei jungen Menschen stattfinden kann.

Wofür sich Jugendliche interessieren, was sie im Innersten beschäftigt, in welchen zeitlichen und räumlichen Dimensionen sie sich selbst sehen und ihre Zeit reflektieren, ist gerade für das erziehungswissenschaftliche Denken relevant. Vor allem Klaus Mollenhauer machte auf den Zusammenhang von ästhetischer Produktion (und Rezeption) und Bildungsprozessen aufmerksam. Damit verwies er auf ein schwer zugängliches Terrain, da ästhetische Produkte metaphorisch etwas zum Thema machten, das weder in begrifflich zuverlässiger Rede noch im begriffslosen sinnlichen Eindruck oder Ausdruck zur ‚Sprache‘ kommen könne: Die Konfrontation des Ich mit seinen Selbstempfindungen zwischen Begriff und sinnlicher Erfahrung. Mollenhauer spricht in dem Zusammenhang auch von „Bildebewegungen“ (1996, S. 16f., S. 29).

Den Zusammenhang von ästhetischer Produktion und Bildungsprozessen will der folgende Beitrag näher erkunden; gesucht wird nach Spuren von Bildungsbewegungen, die sich auch als „Selbstbildungsvorgang“ (Wünsche 1998a, S. 154) beschreiben lassen. Sie sind im fotografischen Bild vermutlich am ehesten im Geflecht von Bildraum, Stil und Motiven, in der Spannung von Bildzeit und Eigenzeit der Fotografen auszumachen, also in den raumzeitlichen Verhältnissen der Fotografie, die sich sprachlicher Reflexion weitgehend entziehen. Doch ist die Spurensuche nicht nur im Hinblick auf das Individuum schwierig und kann wohl nur schrittweise gelingen, sie ist auch erschwert durch die

1 Teile des Beitrages sind veröffentlicht in Mietzner/Pilarczyk 1999b.

2 Hrsg. von Klaus Franken (o. J.); die in dem Band versammelten Fotografien waren vordem auf den Sonderausstellungen „Jugend fotografiert“ der „photokina“ 1954, 1956 und 1958 ausgestellt.

3 Der Jugendfotowettbewerb der Bundesrepublik Deutschland wird seit 1962 vom Bundesjugendministerium ausgeschrieben. Seit dem Jahr 2000 findet er nur noch alle zwei Jahre statt. Zur Entwicklung des JFP-Preises und insbesondere zu den Veränderungen im Zuge des Übergangs zur digitalen Fotografie vgl. Schmolling 2004.

komplizierten Raum-Zeit-Verhältnisse des Mediums (analoger) Fotografie, das als Quelle dienen soll.⁴

Zunächst gilt die Fotografie als das Medium der Zeit per se. Fotografieren ist ein ‚Schnitt durch die Zeit‘ und ein Versuch, das Verrinnen der Zeit aufzuhalten. So ist die Zeit dem Foto immanent, und ihre Spuren lassen sich in jedem Foto finden. Der Gedanke, dass Fotografie Zeit immer enthält, galt seit ihrer Erfindung als das Besondere des Mediums, seither ist er grundlegender Bestandteil der Debatte um Fotografie. Jedoch wird das Bild, das das Foto zeigt, eher in räumlichen Kategorien erfasst. Das liegt vor allem daran, dass die Zeitlichkeit eines Bildes zuallererst räumlich wahrgenommen wird, sodass sich die Räumlichkeit gewissermaßen vordrängt. So hat die Kunstwissenschaft das Verhältnis von Bild und Zeit lange ignoriert beziehungsweise sogar negiert.⁵ Dabei hatte man bereits seit Beginn der 20er Jahre, als sich mit der Relativitätstheorie eine moderne Zeitauffassung durchzusetzen begann, angefangen, über das Raum-Zeit-Verhältnis fotografischer Bilder nachzudenken. Daran erinnerte 1992 die Berliner Fotoausstellung „Sprung in die Zeit“, bei der bereits im Titel deutlich wurde, dass Zeit im Foto zumeist als Raum-Zeit-Relation erscheint – der Sprung ist ein raumgreifendes Ereignis in der Zeit. Zeit und Raum erscheinen also im fotografischen Bild als eine Dimension. Die Räumlichkeit eines Bildes ist nicht von seiner Zeitlichkeit zu trennen, umgekehrt zeigt sich Zeitlichkeit in der räumlichen Dimension eines Bildes. Außerdem enthalten Fotografien gleichzeitig verschiedene Raum-Zeit-Verhältnisse, die auf komplizierte Art und Weise ineinander verwoben sind. Im Bild wirken alle diese Zeitebenen zusammen:

- der suggerierte Bildraum und seine Zeit,
- die Bildfläche und damit die Zeitlichkeit in der Fläche,
- die ikonografischen Motive und ihre Zeitsymbolik,
- die ästhetischen Formelemente und ihre Zeitsymbolik,
- sowie die Stellung des Fotografen und sein Verhältnis zur Zeit,
- Aspekte der Wahrnehmung, der Rezeption eines Fotos und ihre Bedeutung für die Zeit.

Gerade die Einheit der Dimensionen im Bild macht den Quellenwert der Fotografie aus. Um die Zeitlichkeit eines Fotos zu erfassen, haben wir verschiedene Analyseebenen zu beachten. Zeit lässt sich im Foto nicht messen, jedenfalls nicht mit den dafür gebräuchlichen Instrumenten. Das liegt daran, dass sich im Foto komplexe Zeiterfahrungen ausdrücken, in die historische Zeit, Zeitgeist und individuelle Zeitempfindungen von Fotograf/innen und der Abgebildeten eingehen. Diese Zeitlichkeit im Foto ist wiederum nur vom Zeitsinn des Betrachters zu erfassen. Der Zeitsinn ist eine Einbildungskraft, ist das Vermögen, Zeitlichkeit aus bestimmten Bildstrukturen und Motiven zu ergründen, auch ihm liegen natürlich wiederum historisch kulturelle und individuelle Zeiterfahrungen zugrunde. Dieser Zeitsinn ist das Messinstrument für die Zeit im Foto.⁶ Wollen wir also

4 Für den Bereich der digitalen Fotografie, bzw. des Digital Imaging eröffnen sich noch nicht annähernd überschaubare neue Möglichkeiten der Gestaltung und des Selbstausdruckes, vgl. dazu Pilarczyk 2004c.

5 Erst seit den achtziger Jahren wird es diskutiert, vor allem bei Pochat 1984, 1996; Baudson 1985; Paflik 1987; Paflik-Huber 1997; Theissing 1987.

6 Vgl. Gottfried Boehm zum Problem der Zeitlichkeit, Zeiterfassung und Zeitsinn in der Malerei 1987, S. 6ff.; auch Holländer 1984 a, b.

mehr über die verborgene Zeitlichkeit erfahren, müssen wir dem Zeitsinn folgen und versuchen, langsam nachzuvollziehen, was er schnell erfasste. Es geht darum, die Relationen zwischen den einzelnen Bildelementen zu beachten, vor allem jene, die Räumlichkeit und Bewegungen suggerieren. Denn das Auge des Betrachters tastet die Dimensionen des imaginierten Raumes tatsächlich ab, das ist ein zeitbestimmter Prozess, eine Bewegung im Raum, hin und her, nach und nach, hin und zurück.⁷

Die folgende Untersuchung von Jugendfotografien konzentriert sich auf verschiedene Ebenen: Zunächst sucht sie systematisch in Jugendfotografien der Bundesrepublik in einem Zeitraum von ca. 30 Jahren (1960-1990) nach wiederkehrenden häufigen Raumkonstruktionen, ikonografischen Zeichen, Stilmitteln und Metaphern, in denen Jugendliche Raum-Zeit-Verhältnisse fotografisch ausdrücken (1). Im zweiten Teil wird im Rahmen einer ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation anhand einer ausgewählten Fotografie der Zusammenhang zwischen Bildraum, Bildstruktur und verschiedenen Zeitebenen tiefergehend erschlossen, mit dem Ziel, die darin verschlüsselten individuellen Erfahrungen zu ergründen und Hypothesen für die Untersuchung des Referenzbestandes zu gewinnen (2). Die Hypothesen werden in einem dritten Teil an einem historischen Referenzbestand auf ihren zeitlichen Wandel hin (3) und zuletzt auf ihre Reichweite in Bezug auf einen zeitgleichen Fotokorpus geprüft (4).

Auswahl des Untersuchungsbestandes: Aufgrund der komplexen Problematik musste der Untersuchung zunächst ein breiter, wenig spezifizierter Bestand an Jugendfotografien zugrunde gelegt werden, Ordnungskriterien sollten erst gefunden werden. Die meisten der ca. 850 Fotos von Jugendlichen im Alter von 14 bis 22 Jahren, die für die Untersuchung in einem ersten Durchgang herangezogen wurden, stammen aus dem bundesdeutschen Jugendfotopreis.⁸ Sie sind im Archiv der Deutschen Jugendbewegung auf der Burg Ludwigstein jahrgangsweise archiviert.⁹ Die Untersuchung stützt sich auf eine thematische Auswahl (Schule, Freizeit, Reisen und Jugendorganisationen) dieser Archivfotografien von 1963 bis 1990 und auf nicht weiter thematisch spezifizierte Fotografien aus den Katalogen mit den Preisträgern ab 1978. Für die Auswahl entscheidend war der intentionale Gehalt der Fotografien, d. h. ob hier tatsächlich ein ästhetischer Ausdruck gesucht und ein größerer Rezipientenkreis angestrebt wurde als etwa die eigene Familie oder der Freundeskreis. Jugendliche Knipserfotograf/inn/en wurden also nicht einbezogen, denn die private Familien- und Freundschaftsfotografie hat andere Ziele und Prämissen als die ästhetische Auseinandersetzung mit der Welt.

Hingegen scheint die Teilnahme an dem bundesweit ausgeschriebenen Fotowettbewerb als Indiz für ein weiter greifendes fotografisches Anliegen bei den Jugendlichen hinreichend. Entsprechende Wettbewerbsfotos aus der DDR haben wir jedoch nicht verwendet. Zwar galten auch die „Leistungsvergleiche der Kinder- und Jugendfotogruppen“ der

7 Zum Ablauf visueller Wahrnehmungen beim Betrachten von Fotografien vgl. Schuster 1996, S. 19-59.

8 Nur für den diachronen Vergleich bis 1960 wurde auf Fotografien aus jugendbewegten Kontexten zurückgegriffen und für die 50er Jahre auf zwei Publikationen von Jugendfotografien.

9 Im Archiv der Jugendbewegung Burg Ludwigstein werden pro Jahr 200 Fotografien archiviert, es handelt sich dabei um jene Vorauswahl der Jury, aus der dann die Preisträger ermittelt wurden.

Gesellschaft für Fotografie für die gesamte Republik,¹⁰ jedoch sprechen die Konventionalität der Bilder, die Themengebundenheit, der Mangel an Experimentellem für einen starken Einfluss der zumeist erwachsenen Zirkelleiter. Außerdem gab es politisch motivierte thematische Vorgaben für bestimmte Bildreihen, sodass sich Selbstausdruck nur schwer rekonstruieren lässt, daher ist dieser Bestand auch nicht ohne weiteres mit dem des bundesdeutschen Jugendfotopreises zu vergleichen. Die Unterschiede, die sich zeigen, lassen allerdings vermuten, dass die DDR-Jugendlichen viel mehr mit der Auseinandersetzung mit Menschen um sich herum beschäftigt waren als die bundesdeutschen, darauf deutet die Frontalität vieler Bilder hin, das Vorherrschen von Porträtdarstellungen, auch die Nähe zu den Fotografierten (vgl. Pilarczyk 2005). Ausgesprochen selten zeigen ihre Fotografien Weite von Landschaften, des Himmels, Berglandschaften oder Blicke in die Ferne.

1 Ästhetische Stilmittel und Zeitsymbolik in der Jugendfotografie

Die folgende Übersicht zu den Stilmitteln und zur Zeitsymbolik ist das Ergebnis einer systematischen Suche nach dem fotografischen Ausdruck von Raum-Zeit-Verhältnissen. Von vornherein ausgespart blieben dabei Zeichen zur Bestimmung der historischen Zeit, z.B. bestimmte Requisiten, anhand derer das Foto einer bestimmten Zeit zuzurechnen ist, weil sie für die Fragestellung nicht relevant sind.

Die Systematik knüpft an die frühen stilistischen Unterscheidungen Laszlo Moholy-Nagys aus den 20er Jahren an, der eine ähnliche Ordnung für die künstlerische Fotografie seiner Zeit versuchte. Die Kategorisierung ist allerdings nicht ganz unproblematisch, neben der Vereinfachung komplexer Sachverhalte in der Fotografie sind Überschneidungen bei Motiven hinsichtlich ihres Symbolgehaltes und der Bedeutungen unvermeidbar. So kann zum Beispiel ein spiralförmiges Treppenhaus gleichzeitig die Abbildung eines historisch zuordenbaren Treppenhauses sein und auch eine abstrakte, Dreidimensionalität schaffende Form, die zugleich als ein ikonografisches Zeichen der Zeit, als linksdrehende Spirale, verstanden werden kann. Dennoch ist die Ordnung sinnvoll, um die Vielfaltigkeit und Vielschichtigkeit fotografischer Darstellungen deutlich zu machen.

Die Räumlichkeit von Zeitverhältnissen

Wie bereits hervorgehoben, ist es in der Fotografie nicht möglich, Zeit und Raum zu trennen; Zeit erscheint immer auch als eine Dimension des Raumes. Nach der Art und Weise, wie sich Raum-Zeit-Verhältnisse in den Fotografien darstellen, lassen sich die Fotografien des Untersuchungsbestandes zunächst in vier Kategorien einteilen.

Zweidimensionale Darstellungen: Die ausschließlich zweidimensionalen Flächenbilder sind häufig Bilder der Geschwindigkeit, die Objekte erscheinen verwischt oder verzerrt, sie schwinden. Bei der Darstellung von Bewegung, Schnelligkeit, von Hier und Jetzt, wird oft nur eine Stelle in der Fotografie scharf gestellt. Es ist diese Schärfe des Moments, die an das Aufblitzen einer plötzlichen Empfindung oder einer Erinnerung erinnert. Dies wird also ästhetisch für die Rezipienten erkennbar fotografisch durch das Moment von Schärfe und Un-

10 Die noch erhaltenen Bestände der „Leistungsvergleiche“ sind im Archiv des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Remscheid bewahrt.

schärfe umgesetzt. Manchmal wird auch nur das Mittel der Unschärfe für die Zeitidee eines Moments benutzt. Als auffälligstes und offenbar jugendtypisches Zeitbild in unserem Untersuchungszeitraum erscheint die Darstellung von schnellen körperlichen Bewegungen im Bruchteil von Sekunden – als Tanz, als Rennen oder als Sprung.

Bildraum und imaginäre Dreidimensionalität: Die Illusion des dreidimensionalen Raums entspricht in den Jugendfotografien sehr häufig Vorstellungen, in denen die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft enthalten sind, wobei zumeist die Zukunft in der Ferne liegt und die Gegenwart und die nahe Zukunft in engen Horizonten erscheint. Schwieriger als Gegenwart und Zukunft scheint Vergangenheit in der Fotografie bestimmbar, da sie im Grunde mit in der Perspektive erscheinen muss, um sichtbar zu werden.

Verhältnis von Fläche und Bildraum: In dieser Form werden flächige Bildelemente in einem dreidimensionalen Raum ineinander geschoben. Das ist zumeist dann der Fall, wenn Bewegung oder Geschwindigkeit innerhalb eines bestimmten Kontextes dargestellt werden sollen. So gibt es Fotos vom Augenblick, z.B. von einem Sprung, zugleich kann man in die Weite eines geraden Horizontes blicken, der übersprungen wird. Hier wird dann mit verschiedenen Zeiten gespielt. Die Leichtigkeit des Seins, mit der hier Augenblick und ferne Zukunft in eins gebracht werden, wirkt „jugendlich“ vital. Künstlerfotograf/inn/en nutzen dieses Spiel auch, um genau diese Wirkung der Unmittelbarkeit und Leichtigkeit zu erreichen.

Blickräume: Vor allem bei Porträts, jedoch auch bei vielen anderen frontalen Aufnahmen mit Menschen ist es der direkte Blick in die Kamera, der Präsenz schafft. Der kurze Lichtstrahl vom Abgebildeten durch die Linse zum Fotografen hin, trifft später direkt die Betrachter/innen. Zwei- oder Dreidimensionalität spielt dabei kaum eine Rolle, es entsteht eine neue Art des Raumes mit einer eigenen Zeitlichkeit durch den Blick des Betrachters, der den Blick des Porträtierten aufnimmt, wie bei einem Dialog. Das ist kein unmittelbarer Bildraum mehr, im Foto selbst ist er nicht angelegt, und er ist weder zwei- noch dreidimensional. Dieser Raum, man könnte ihn als Dialog- oder als Blickraum bezeichnen, existiert ausschließlich in der Vorstellung des Betrachters, und er hat seine eigene Zeit. In ihm wird dem Betrachter ein Hier und Jetzt suggeriert, das bezogen auf den Porträtierten bereits sehr lange vergangen sein kann, darin ist der vergangene Augenblick gegenwärtig, lebt im Betrachter auf und gewinnt dort eine eigenständige Bedeutung. Das bedeutet letztlich Aufhebung von Zeit und Vergänglichkeit, Sieg über den Tod.

Externe und interne Stilmittel: In der Fotografie ist der Ausdruck von Raum-Zeit-Verhältnissen durch Stilmittel bestimmt, die die spezifisch chemo-physikalischen und optischen Bedingungen des Mediums ermöglichen. Als interne Stilmittel werden dabei jene bezeichnet, die im Moment der Aufnahme bildwirksam werden, z.B. Einstellungen des Objektivs oder das Bewegen der Kamera, externe Stilmittel können nachträgliche Veränderungen des Bildes sein, z.B. durch Montage.

Interne Stilmittel, die Zeitlichkeit schaffen, sind z.B.:

- Doppelbelichtungen. Sie verweisen auf die Simultaneität des Vergangenen, Zukünftigen und Gegenwärtigen, wie in einem Traum werden darin lineare Zeitvorstellungen aufgelöst.
- Bildlinien gliedern das Bild, können aufstrebend sein, parallel oder das Bild diagonal schneiden. Sie können auch gebogen sein, gekrümmt oder mäandernd. Über sie werden kreisförmige Arrangements erreicht bis hin zum Strudel; die Fluchtlinien bilden die Zentralperspektive oder Polyfokalität.
- Das Verwischen oder das Verschwinden der Objekte ist ein fototypisches Ausdrucksmittel für Bewegung, Geschwindigkeit und für das (rasante) Vergehen von Zeit.
- Kontraste schaffen Zeitlichkeit durch deutliche Unterscheidung. Die Kontrastierung von verschiedenen Oberflächen z.B. resultiert in den vorliegenden Fotografien zumeist aus Reflexionen über Vergänglichkeit, Verletzbarkeit. Die Kontrastierung von Bildmotiven oder von Bildereignissen wird häufig erreicht durch den Kontrast von Schärfe und Unschärfe oder Licht und Schatten. Es gibt auch Kontrastierungen inhaltlicher Aspekte wie jung – alt, neu – nicht neu usw.
- Schräglagen bringen Dynamik in das Bild, das können auch verschobene Proportionen erreichen.
- Spiegelungen sind wichtige Stilmittel in der Jugendfotografie. Sie werden zumeist im Zusammenhang mit Reflexion und Warteposen gebraucht (die Spiegel sind sowohl flächig als auch konvex oder konkav).
- Wiederholungen sind raumzeitliche Gliederungsmotive, wiederholt werden können Personen in einer bestimmten Anordnung, Artefakte, Linien, Schatten, der Wechsel von Schatten und Licht.

Externe Gliederungen, die Zeitlichkeit schaffen, z.B.:

- Montagen bringen Ereignisse, die ursprünglich verschiedenen Zeitebenen angehörten, in ein simultanes Verhältnis und können so Reflexionen über Entwicklung initiieren.
- Bildserien schaffen Zeitlichkeit, weil durch sie eine fortlaufende, lineare Geschichte erzählt wird.

Symbolisch und emblematisch gebrauchte Motive

Symbole, ikonografische Zeichen und Motive, die in den Fotografien der Jugendlichen zum Ausdruck von Raum-Zeit-Erfahrungen genutzt wurden, sind:

- schneckenförmige, zumeist linksdrehende Spiralen
- Sonne, Mond, Sterne, Blitz
- Pflanzenmotive: Blüten, Bäume, Felder, einzeln stehende Bäume. Damit wird auf natürliche Zeitzyklen verwiesen, z.B. auf Jahreszeiten: ein blühender oder laubloser Baum. Viele Naturaufnahmen lassen sich als Vergehen und Wiederkehr interpretieren, d. h. Felder im Sommer und im Winter, Frühlingsblüte, Herbstlaub.
- Fließen von Wasser: So suggeriert die Brandung des Meeres Vergehen und Wiederkehr, ein Fluss den Lauf der Zeit.

- Spiegel, aber auch Fenster sind Motive, die Blicke in eine andere Zeit, auch Reflexion symbolisieren. Während der Spiegel oft den Blick in die eigene Gegenwart oder Zukunft reflektiert, macht das Fenster den Blick in die äußere Welt möglich und eröffnet damit auch ein neues Zeitverhältnis. Entsprechend sind dann Fenster zu interpretieren, die zwar als Fenster zu erkennen sind, aber ihre Funktion nicht erfüllen, weil Fensterscheiben blind sind oder die Läden zugeklappt.
- Romantische Motive und Symbole: Burgen und Schlösser, Ruinen, verfallene Häuser, Denkmäler, Kirchen, Kreuze, Kirchtürme, Raben, ziehende Vogelschwärme künden von Vergänglichkeit und gehören wie die meisten der genannten Zeichen zu den traditionellen Motiven der Malerei.
- Weite, Unendlichkeit und Ewigkeit: Himmel und Wolken verweisen traditionell auf Zeitlosigkeit und Jenseitiges, was oft einen spannungsreichen Kontrast zu dem ansonsten im Foto sichtbaren Diesseitigen schafft. In diesen Motivkreis gehören auch Nebel, Rauch und Wind.
- Zeichen der Passage, des Wartens und der Kontemplation: Brücken und Geländer, Aussichtsplattformen, einzeln stehende Bänke
- Modernität, Geschwindigkeit, Mobilität: Flugzeuge, Eisenbahn, Schienen, Autos, Telefonleitungen, Wolkenkratzer.

Bildmetaphern der Zeit

Bei den im Folgenden zusammengefassten Metaphern handelt es sich um eine besondere symbolische Form, die sowohl im Bild als auch in der Sprache als Sprachbild Raum-Zeit-Verhältnisse ausdrückt.

- Lichtmetaphorik (Licht ins Dunkel bringen, ans Licht bringen): Die Lichtmetaphorik ist in Jugendfotografien vielfach gebraucht – als Ziel, als gleißend heller Konzentrationpunkt, als Hinweis auf Auferstehung, als Zeichen für den Übergang in den Tod oder Eintritt in die Ewigkeit bzw. als Übergang in eine andere Welt, außerdem als Zeichen für Transzendenz, aber auch für Geschwindigkeit und Intensität. Dazu gehören auch Einzelsymbole des Lichtes wie Sonne, Mond, Sterne, Blitz. Auch die Kontrastierung von Licht und Schatten wird nicht nur als ästhetisches Stilmittel gewählt, sondern als inhaltliches Element in einer übertragenen Bedeutung von hell und freundlich zu dunkel und angsterfüllt gebraucht.
- Schatten (Ereignisse werfen einen Schatten, ein Schattendasein führen): Schatten sind schon allein durch ihre lange Tradition in der Kunstgeschichte vieldeutig. Schatten gehören zu den „Urbildern“ der Menschheit. Wir können Bewegungen durch das Schattenspiel zeigen, sie künden von einer Anwesenheit, die sich zugleich nicht voll zu erkennen gibt. Schatten sind immer rätselhaft, können den Ereignissen vorausgehen, und sie zeugen vom Geschehenen.
- Weg (seinen Weg gehen, machen, den Weg ebnen, ein steiniger Weg): Darstellungen von Wegen weisen auf eine lineare Zeitvorstellung, auf den Strahl von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hin. Wege gelten als Analogie auf den Lebensweg und werden in der Ikonografie seit langem hierfür gebraucht. In diesem Sinne werden auch Flussläufe verwandt (Fluss des Lebens, das Verfließen von Zeit) oder Tunnel, Treppen und

Schienen, eng damit verbunden ist die Vorstellung des Schrittes, Schrittmachens, Voranschreitens.

- Spuren (eine Spur hinterlassen, einer Spur nachgehen, aufspüren): Spuren gibt es auf Fotos mannigfaltig – im Schnee, auf Straßen, im Sand, am Himmel, Spuren verweisen auf etwas, das fähig ist, Spuren zu hinterlassen, etwas von sich aus Bewegliches, Aktives, etwas, das kommt und geht.
- Metaphern der Erhabenheit: Hohe Berge, weite Täler, das weite Meer, Horizonte, die für Ewigkeit und lange Dauer stehen.

Im Foto sind die hier systematisierten Elemente auf verschiedene Art und Weise verknüpft. Damit werden immer andere, in ihrer Vieldeutigkeit nur schwer zu erfassende Bildatmosphären und -bedeutungen erzielt. Es gibt jedoch immer deutliche ästhetisch fotografische Entscheidungen, die erlauben, zwischen metaphorischem Gebrauch und rein faktischer Abbildung zu unterscheiden. Im nächsten Teil soll der Versuch unternommen werden, anhand einer einzelnen Fotografie diese komplexen, ineinander verwobenen Sinnschichten im Hinblick auf die darin verschlüsselten individuellen Erfahrungen und Zeitvorstellungen zu analysieren und daraus Hypothesen zu den Bildungsbewegungen in der Jugendfotografie zu gewinnen.

2 „Kein Platz für Kinder ...“ – Bildgedanken einer 18jährigen Fotografin

Auswahl einer geeigneten Fotografie für die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation: Aus dem bereits beschriebenen und thematisch und motivisch sortierten Untersuchungsbestand von 850 Jugendfotografien sollte nun eine Fotografie für die Bildinterpretation gefunden werden, aus der sich weitere Hypothesen im Hinblick auf Selbstbildung gewinnen ließen.

Die dafür letztlich ausgewählte Fotografie einer 18jährigen Fotografin aus dem Jahre 1978 (Abb. 1) schien vor allem wegen ihrer stilistischen Klarheit und Dichte besonders geeignet. Das Foto wurde 1978 beim Bundesjugendfotopreis zum Sonderthema „Kein Platz für Kinder...“ prämiert. Selbst wenn man daher weiß, dass das Foto seinerzeit gesellschaftskritisch aufgefasst wurde, erklärt das weder das Befremden noch den Zauber, der von dieser Fotografie bis heute ausgeht. Das Bild verunsichert, der Blick pendelt unruhig zwischen den zwei Kindern, wird rechts die Straße entlang und über dem Horizont in die Ferne gelenkt, gleitet links mit der Straßenführung beinahe aus dem Bild hinaus, kehrt zurück zu den Kindern. Es macht beklommen durch seine geisterhafte Leere, seine Trostlosigkeit, und obwohl Details deutlich zu erkennen sind, erscheint es unwirklich.

Auf der Suche nach einer Fotografie, die individuelle Zeiterfahrungen ausdrückt, gab es außer den oben aufgeführten Symbolen und Metaphern zur Zeiterfahrung keine Anhaltspunkte, woran sich diese bildlich festmachen lassen. Letztlich war es ein Hauch von Melancholie, das Traumhafte der Situation, die auf etwas Verschlüsseltes hinwies, das mit dem vordergründig ausgestellten Thema „Kein Platz für Kinder“ nicht zu fassen war. Das Foto lässt sich zwar dem Thema ohne weiteres zuordnen, aber damit ist sein Bildsinn nicht ausgeschöpft, es kann nicht das einzige Anliegen der Fotografin gewesen sein, Kritik an der Spielplatzsituation in Deutschland zu üben. Das Geheimnisvolle und traumhaft Unwirkliche verhielt vielmehr einen Zugang zu tieferen Gedanken und Empfindungen. Im



Abb. 1: Margit Broich, 18 Jahre: o. T., Deutscher Jugendfotopreis 1978. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Folgenden sind die Ergebnisse der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation, die vollständig wegen ihrer Ausführlichkeit hier keinen Platz finden kann, zusammengefasst.

Im Hinblick auf historische Zeiten und Orte ist das Foto unergiebig, ein zeitloses Irrendwo. Das mag daran liegen, dass es außer ein paar Details: Arielkarton, Kleidung, Hulareifen, Asphaltbelag, kaum Hinweise auf Entstehungszeit und -ort des Fotos gibt. Reichlich lassen sich hingegen jene ikonografischen Zeichen finden, die allgemeine Raum-Zeit-Verhältnisse kennzeichnen – der Himmel und ziehende Wolken, das Kreuz, zwei Wege, deren Anfang und deren Ende im Ungewissen bleibt, die Bank als Ort des Wartens und des Innehaltens. Schließlich lassen sich auch das Feld, die Schatten der Kinder, die Spuren auf dem Asphalt und die runden Reifen metaphorisch deuten. Das bildbestimmende Kreuz ist allerdings merkwürdig, da es nicht so recht zum ansonsten üblichen Bildrepertoire jugendlicher Fotografen am Ende der 70er Jahre zu passen scheint.

Wenden wir uns zunächst dem zentralen Motiv der Fotografie zu. Anscheinend sind hier zwei Kinder im Begriff, sich an einer Weggabelung niederzulassen, um dort zu spielen. Das mit Kreide auf die Erde gemalte Rechteck könnte den Grundriss eines imaginären Häuschens darstellen, in dem die Hulareifen vermutlich weitere Räume abgrenzen – das rechte Mädchen richtet vielleicht gerade einen Schlafplatz her oder deckt einen Tisch. Zur Verwandlung eines Stückes Asphaltstraße in einen Spielraum gehört für die Kinder nicht nur die Markierung dieses unmittelbaren, sozusagen häuslichen Raumes, sondern auch des gesamten Reviers. Dazu dienen die Schlangenlinien aus Kreide in Richtung des Kreuzes, die wohl Wasser oder erdiges Gelände darstellen sollen. Auf jeden Fall schaffen sie eine andere, von der Straße unterschiedene Struktur und heben die Geradheit und Ebenheit

der Asphaltstraße auf. Sichtbar geschäftig sind die Kinder dabei, Geborgenheit ausgerechnet dort zu schaffen, wo es dafür weit und breit am ungünstigsten zu sein scheint, nämlich auf der Straße, die, wie man an den Reifenspuren erkennen kann, doch zumindest hin und wieder befahren wird. Damit nicht genug, wählen sie für ihr Spiel auch noch die Gabelung, eine Wegscheide. Das Tun der Kinder, der von ihnen gewählte Spielort und seine Gestaltung erscheinen daher widersinnig. Die Kinder ignorieren die elementare Funktion einer Straße, die darin besteht, befahren oder begangen zu werden, dass man sich also auf ihr fortbewegt und sich nicht niederlässt. Dieser Spielplatz ist so gefährvoll, dass es einem nur vom Hinsehen ganz bange wird, in der Tat ist das kein Platz für Kinder.

Die Kinder indes scheinen die Gefahr nicht zu spüren; ihr Eifer und ihr Vertrauen in die Kraft des von ihnen geschaffenen Ortes, ihnen unter diesen Umständen Geborgenheit spenden zu können, rühren an. Davon geht ein Zauber aus, dem man sich schwer entziehen kann, und er kommt wohl vor allem aus der kindlichen Fähigkeit, Räume imaginieren und Zeit verwandeln zu können. Offenbar gibt es in ihrem Verständnis gute Gründe, diesen Ort als passend für das Spiel anzusehen, denn es war von ihnen geplant und kein spontaner Einfall; die für die Verwirklichung der Spielidee benötigten Utensilien, Hulareifen und Decke, und das, was sich noch im Arielkarton befindet (vermutlich Kreide), hatten sie vorsorglich dabei. Sie setzen mit ihrem Spiel nicht nur die Bestimmung der Straße außer Kraft, sondern ignorieren auch die Anforderung der Gabelung, sich für einen der Wege zu entscheiden. Weil der Ort für sie einen anderen Zweck erfüllt, eine andere Bedeutung hat, fühlen sie sich nicht zum Weitergehen genötigt. Das alte Wegekreuz verweist darauf, dass es diese Kreuzung schon seit Jahrhunderten gibt. Solche Kreuzungen waren im Volksglauben magische Orte. Es könnte sein, dass es die Kinder gerade deshalb dorthin zog.

Auch aus einer anderen Perspektive erscheint dieser Ort gar nicht mehr so unwirtlich. Wenn man nämlich das Foto um 90 Grad dreht, dann gewinnen beide Straßen, vor allem die rechte, eine anders kaum wahrnehmbare Plastizität, die den Spielplatz der Kinder in einem anderen Licht erscheinen lässt. Denn plötzlich wird die Geborgenheit, die nur die Kinder wahrzunehmen scheinen, auch für die Betrachter sichtbar, denn der Spielplatz liegt in einer Mulde zwischen den Straßen, die einen weiblichen Schoß assoziiert. Gestärkt wird dieser Bildeindruck durch die kelchartige Figur, die die zwei durch den Straßenverlauf suggerierten imaginären Linien ergeben, in der der Spielplatz aufgehoben erscheint. Dafür muss der Betrachter sich ganz auf die Bildform einlassen und sein Wissen um die Gefährlichkeit von Straßen preisgeben – wie die Kinder.

Im Tun der Kinder spielen also weder der konkrete Ort, noch Vergangenheit und Zukunft eine Rolle, denn die Kinder sind hier und jetzt an ihrem eigenen Ort und in ihrer Zeit. Ihr Sinnen und Trachten beschränkt sich zeitvergessen auf ihre unmittelbaren, wenn auch planvollen Handlungen. Ihr Horizont ist nicht dort, wo wir ihn gemeinsam mit der Fotografin entdecken, ihre Perspektive ist eine andere. Hätte man sie aufgefordert zu fotografieren, sähe ihr Foto derselben Situation mit Sicherheit völlig anders aus. Die Kinder haben weder einen Blick für die Ferne noch für den Himmel und die ziehenden Wolken, sie kreisen um sich selbst, wie auch die Drehbewegung des linken Kindes andeutet. Ihre Handlungen sind auf einen imaginierten abgegrenzten Raum beschränkt. Das Hier und die Überschaubarkeit ihres Spielraumes bestimmen ihre Handlungen.

In der Perspektive der Fotografin hingegen ist in der angehaltenen Bewegung der Kinder eine bestimmte Vorstellung des Vorher und des Danach nahe gelegt, sie hat sie in jenem „fruchtbaren“ Moment erfasst, der ihre außerordentliche Konzentration auf ihre Tätigkeit ausdrückt; es ist die Intensität der Kinder und ihre Selbstvergessenheit, die anrührt. Allerdings vermittelt der Handlungsraum der Kinder nicht nur ein Gefühl von Geborgenheit, sondern ambivalent auch von Geschlossenheit. Dieser Eindruck entsteht sowohl durch eine stabile geometrische Figur auf der planimetrischen Ebene – ein Viereck, das entsteht, wenn man die Köpfe der Kinder und die Baumkronen mittels imaginärer Linien miteinander verbindet – als auch durch räumliche Arrangements wie ihr Kreideviereck auf dem Asphalt. Werden auch die Füße der Kinder gleichermaßen durch imaginäre Linien mit dem Wurzelansatz der Bäume verbunden, entsteht eine plastische Form, eine Art Kubus (Abb. 2), in dem sich die Dreiergruppen Kind-Eimer-Kind und Bäumchen-Kreuz-Bäumchen gegenüberstehen.



Abb. 2: Margit Broich, 18 Jahre: o. T., Deutscher Jugendfotopreis 1978. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigsstein.

Die figurativen Bildelemente erhalten dadurch einen unmittelbaren Bezug zueinander, sind sowohl im Bildraum als auch auf der Bildfläche stark miteinander verbunden, fest eingefügt in ein kompaktes System. In diesem Zusammenhang wirken die Hulareifen wie abgelegte Baumkronen und die Baumkinder wie Menschenkinder, die der Wind zaust. Man weiß, dass innerhalb dieses relativ kleinen, geschlossenen Raumes der Kinder, man kann wohl auch sagen, in ihrer Welt, die Gegenstände eine andere Bedeutung haben als in der Perspektive der Fotografin. So erscheint vermutlich in der Wahrnehmung der Kinder das Kreuz mit den Bäumchen ebenso pragmatisch als Spielmittel, womöglich als Begrenzungs- und Orientierungspunkt, wie der Arielkarton. In der Wahrnehmung der Fotografin hat das

Kreuz hingegen eine beinahe magische Bedeutung, sie macht es zu einem zentralen Element ihrer Bildkomposition. Diese ist auffallend symmetrisch. Ausgehend von der Verlängerung des Wegekreuzes als Mittelachse findet sich von den wichtigsten Objekten in jeder Hälfte des Bildes ein Pendant, Kind-Kind, Reifen-Reifen, Decke-Decke, zwei Straßen und zwei kleine Bäume, alle jeweils im beinahe gleichen Abstand zum Wegekreuz.

Aber das Foto ist nicht nur spiegelsymmetrisch, sondern das Kreuz erscheint auch als Achse einer rotationssymmetrischen, Dreidimensionalität suggerierenden Anordnung. Vom Kreuz aus gesehen, das dabei als Rotationsachse fungiert, sind die Objekte in etwa gleicher Entfernung platziert. Die Kreisförmigkeit der Anordnung wird imaginiert durch die geschwungene Horizontlinie und durch ein spitzwinkliges Dreieck, ähnlich einem Tortenstück, wenn man die imaginären Linien zwischen den Kindern und dem Kreuz zieht. Dieses Arrangement schafft eine Räumlichkeit, rund wie ein Karussell. Zeitlich kann dieses Arrangement als zyklische Wiederkehr interpretiert werden, als Dauer, Unendlichkeit. Der Eindruck des Zyklischen wird verstärkt durch die Konzentration des rechten Kindes auf die Gestaltung eines kleinen, runden Raumes und auch durch den Reifen und die Drehbewegung des linken Kindes. Die symmetrische Anordnung insgesamt schafft den Eindruck von Harmonie und Ebenmaß, Gleichgewicht, Ordnung. Die Symmetrien setzen alle figuralen Elemente des Bildes in eine Beziehung zum Kreuz, dem Zeichen von kosmischer Totalität, von Tod und Auferstehung. In dieses harmonische System sind



Abb. 3: Margit Broich, 18 Jahre: o. T., Deutscher Jugendfotopreis 1978. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

die Kinder eingefügt, es scheint, als habe die Ordnung der Kinder hier in der Ordnung der Dinge einen Platz, darin ist ihr Tun plausibel und gar nicht absurd. In diesem Kinderraum gibt es keine fernen Horizonte, kein Vergehen der Zeit, sondern nur den zeitlosen Augenblick, Hier und Jetzt, eine Form von fragloser Dauer.

Dieser Eindruck von Harmonie und Geborgenheit ist jedoch nur dann bruchlos, wenn der Bildausschnitt isoliert wird, durch Abstraktion vom Gesamtfoto. Die Widersprüchlichkeiten, die Verunsicherung, die von dem Bild ausgeht, lassen sich auf diese Weise nicht klären, auch nicht das Bedrohliche, Geisterhafte, Melancholische.

Bei näherer Betrachtung sind die Symmetriebrüche genauso stark wie die Symmetrien. So wird die Rotationssymmetrie des suggerierten Bildraumes durch dominante geometrische Formen, die das Bild in der Fläche gliedern, gebrochen, vor allem durch ein Dreieck, das durch Reifenspuren und Wegrain entsteht. Es setzt das Kreuz als Rotationsachse außer Kraft, hebt es den Tortenstückeffekt wieder auf, beinahe wie bei einem Vexierbild.

Dieses Dreieck (Abb. 3) weist mit seiner Spitze auf den Standort der Fotografin außerhalb des Bildes und verweist damit auf einen Punkt außerhalb des Bildes, der dennoch in einem entscheidenden Maße bildwirksam ist, weil er der Aufnahmestandpunkt ist. Dieser befindet sich dem Kreuz direkt gegenüber. Da sich die Fotografin zugleich in der Verlängerung der Spiegelungsachse befindet, ist sie sowohl harmonisch in den symmetrischen Bildaufbau eingefügt, andererseits dekonstruiert sie diesen durch den eigenen Standort und den Aufnahmewinkel ihrer Kamera.

Auch die Spiegelsymmetrie ist etwas aus der Mitte gerückt, die Straßenführungen verlaufen zueinander asymmetrisch. Gerade für die Rekonstruktion der in diesem Bild enthaltenen Zeiterfahrung sind diese Asymmetrien von außerordentlicher Bedeutung. Beide Straßen verhalten sich zwar zueinander asymmetrisch, aber jede für sich befindet sich proportional beinahe genau im Verhältnis des goldenen Schnittes zum Gesamtfoto. Bringt man beide Verhältnisse gleichermaßen zur Geltung und macht sie mit Linien im Bild deutlich, zeichnet sich für den Bildaufbau die Form eines Triptychons (vgl. Abb. 4) wie bei einem Altarbild ab.

Links und rechts liegen jeweils die Straßen, in der Mitte sind als Hauptmotiv die spielenden Kinder situiert. Die anderen symbolischen Bildelemente jeweils links und rechts sind durch die imaginären Linien des Triptychons angeschnitten. Beide Straßen erhalten durch diesen Bildaufbau für die Bildaussage gleichermaßen Gewicht, auch wenn es scheint, als ob durch die rechte Straße ein größerer Sog entsteht, der zwingt, mit den Augen häufiger und länger auf ihr zu verweilen als auf der linken. Das mag auch daran liegen, dass dem Auge mit dem abrupten Ende der Straße durch den linken Bildrand nichts geboten wird, was die Vorstellungskraft darüber hinaus beschäftigte. Die rechte Straße hingegen führt in perspektivischer Verengung über den Horizont hinaus in eine unbekannte Ferne, womit die Hoffnung genährt wird, dass da noch etwas wäre – die Wolken ziehen dramatisch, und ein rätselhafter Steinhaufen erzeugt Vermutungen. Zeitlich kann dieser Straßenverlauf als Linearität interpretiert werden, das Auge pendelt nicht, sondern folgt dem Straßenverlauf.

Offenbar sind hier zwei verschiedene Zeitvorstellungen auf eigentümliche Weise in einem Bildraum präsent. Da ist zum einen die Zeit der Kinder, begrenzt durch ihr Blickfeld und konzentriert auf das Spiel, zum anderen die Zeit der Fotografin, die das Foto macht

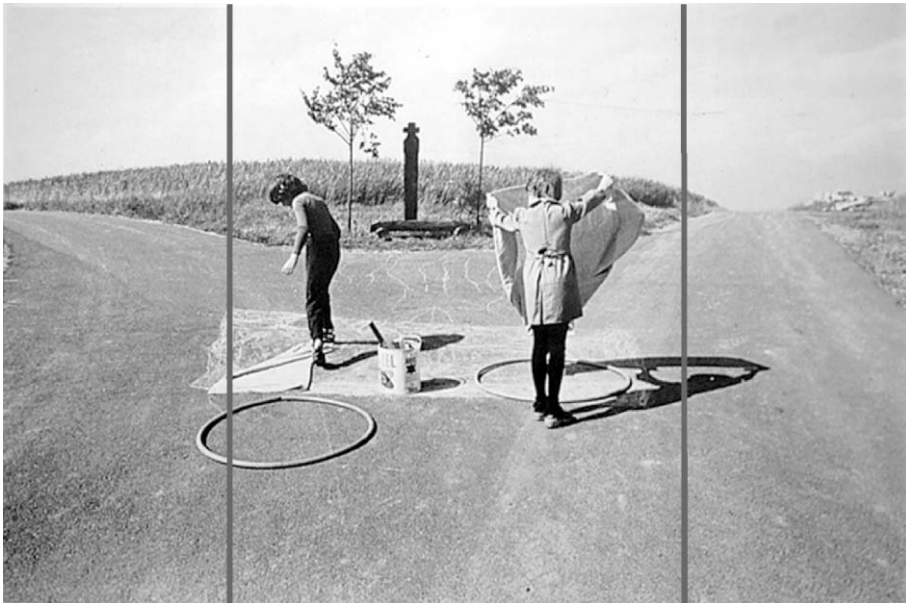


Abb. 4: Margit Broich, 18 Jahre: o. T., Deutscher Jugendfotopreis 1978. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

und in deren Perspektive die Kinder erscheinen und die doch viel weiter hinaus an den Horizont reicht. Die Köpfe der Kinder ragen über die Horizontlinie nicht hinaus, sie bleiben in ihrem Kinderraum und in ihrer Kinderzeit, auch wenn der Schatten des Mädchens rechts über den eigentlichen Spielraum hinausreicht. Dieser Raum ist geschlossen, in seinem Inneren gibt es keinen Begriff von Zeit. Er wird uns in der Interpretation der Fotografie gezeigt, die kann den Raum der Kinder einsehen und beschreiben, ihre Position – sie ist größer und steht in einer bestimmten Entfernung von den Kindern – eröffnet ihr einen weiteren Horizont. Sie überblickt einen größeren, offenen Raum, der den kleineren, geschlossenen der Kinder mit umfasst.

In der Realität der fotografischen Aufnahme befindet sich die Fotografin auf der Straße, auch in der Nähe der Weggabelung, einige Meter von den Kindern entfernt. Anders als diese nimmt sie jedoch den Scheideweg in den Blick. Sie wählt sogar, um die Gabelung möglichst in ihren vollen Ausmaßen fotografisch erfassen zu können, ein Weitwinkelobjektiv. Damit weicht sie der Anmutung der Gabelung aus, auf einem der Wege weiterzugehen. Vielmehr tut sie etwas Ähnliches wie die Kinder, sie fixiert die Situation und den Raum, aber nicht indem sie sich niederlässt, sondern indem sie sie fotografiert. Damit schafft sie eine eigene, neue (fotografische) Realität, denn indem sie auf den Auslöser ihrer Kamera drückt, verwandelt sie die Situation in ein fotografisches Bild. Sie macht damit diesen Moment unvergänglich, in besonderer Weise erinnerbar, hebt ihn aus dem anonymen Fluss der Zeit heraus, und es ist ihr Gestaltungswille, der dem Kreuz einen zentralen Platz zuweist. Durch diese Transformation gewinnt die Fotografie ihren symbolischen Gehalt, verdichtet sich zu einem Sinnbild, zu einer Allegorie auf die Lebenssituation der

Fotografin. Denn übertragen ist nun die Straße, der Weg zum Symbol geworden. Die Straße kommt aus dem Ungewissen und beide führen nach der Weggabelung in Ungewissenes, das Bild zeigt einen Moment der Besinnung, des Innehaltens, das Weitergehen erforderte eine Entscheidung. In diesem erscheinen die Kinder als Traumgestalten, nicht realer als ihre Schatten – Bild gewordene Erinnerungen an die eigene Kindheit?

Nimmt man den offensichtlich metaphorischen Gehalt der Fotografie ernst und bezieht ihn auf die vermutliche Lebenssituation der Fotografin, dann ließe sich die Szene als Entscheidungssituation interpretieren. Die Entscheidung, symbolisiert durch die beiden Wege, ist vermutlich verbunden mit dem Abschied von der Kindheit. Die 18jährige Fotografin steht am Scheideweg zum Erwachsensein. Nicht nur dieser Abschied färbt die Stimmung melancholisch, es ist auch Ungewissheit, Unsicherheit, die Offenheit der Zukunft, unerkennbar verläuft der Weg links aus dem Bild, unüberschaubar ist der Weg rechts hinter dem Hügel, die Steine oder Trümmer am Wegesrand verheißen nichts. Dennoch ist die Situation nicht umkehrbar. Den Raum der Kinder, diesen Zwischenraum, den Raum der Unmittelbarkeit, des Zaubers, des Magischen, des Geborgenseins hat die Fotografin verlassen, dahin kann sie nicht zurück. Sie will auch nicht, denn aus ihrer Sicht wirkt der Kinderraum nicht nur geborgen, sondern auch geschlossen und trostlos. Sie hat offensichtlich die Freiheit und das Wissen um andere, weitere Horizonte gewonnen, sie ist nicht nur größer als diese Kinder, sondern auch älter. Die Situation der Kinder überblickt sie daher wohl, aber sie kann nicht in die eigene Zukunft sehen, kann sie nicht bestimmen, die ist offen, sie liegt in einer unbekannten Ferne. Dieser Gewinn, die Freiheit und die Fähigkeit, Vergangenes zu erinnern, Zukünftiges zu antizipieren, also das Wissen um das Vergehen der Zeit, schließt den Verlust des Kinderraumes, der Geborgenheit und des Magischen ein. Dabei erscheint das Fotografieren als Ausweg, einen Teil der Imaginationskraft zu erhalten, andererseits setzt die Fähigkeit, dieses Bild zu schaffen, die Erfahrung des Verlustes voraus.

Geltungsprüfung: Die Bildinterpretation wurde in permanenter Diskussion mit allen Projektmitarbeiter/innen erarbeitet, wodurch auch ein generationell und kulturell multiperspektivischer Zugang gesichert wurde. Abgesehen von partiellen Akzentuierungen kamen sie zu übereinstimmenden Deutungen des symbolischen Gehaltes der Fotografie.

Im Anschluss an die Formulierung aller Ergebnisse der Bildanalyse begannen wir, Frau Broich zu suchen und fanden sie in Berlin, was die Verwirklichung unseres Anliegens, die Fotografin zu befragen, sehr erleichterte. Ein Gespräch fand im September 1998 statt. Margit Broich konnte sich an die Fotografie und die Aufnahmesituation gut erinnern. Folgende Informationen ließen sich aus dem Gespräch auf die Fotografie beziehen: Die Fotografin ist im Westerwald aufgewachsen, eine Gegend, die sie als ärmlich und trostlos erlebte. Sie wuchs in einem katholischen Milieu auf, der Vater war Mediziner, mit ihrer Familie lebte sie innerhalb eines Klostergrundes. Das Aufwachsen in einer religiösen Bildwelt könnte ihre für die Zeit ungewöhnliche sakrale Bildsprache erklären. In dem Zeitraum, in dem auch die Aufnahme entstand, kurz vor dem Abitur, befand sie sich in einer persönlichen Entscheidungssituation, sie musste herausfinden, ob sie Schauspiel oder Fotodesign studieren sollte. Das Foto entstand an einem Wochenende, als sie – wie häufig in dieser Zeit – mit dem Auto und der Kamera auf Motivsuche ging. Nach ihrer Erinnerung

habe sie sich zunächst über die Kinder auf der Straße erschreckt, zugleich war sie von der Situation und dem Motiv, das sich bot, so fasziniert, dass sie eine ganze Serie davon aufnahm. Das nach ihrer Meinung ausdrucksstärkste Foto sandte sie für den Wettbewerb ein.

Die Ergebnisse der ikonografisch-ikonologischen Einzelbildinterpretation wurden der Fotografin erst im Anschluss an unser Gespräch vorgestellt. Sie war außerordentlich überrascht, in der Interpretation so viel von ihrer damaligen Lebenssituation wieder zu finden. Zugleich zeigte sie sich verblüfft über die Tatsache, dass auch ihr der Zugang zu einem tieferen Verständnis der von ihr geschaffenen Fotografie erst im Nachhinein möglich war.

Fazit: Das Bild, das Margit Broich als das nach ihrer Meinung bestes und ausdrucksstärkstes einer ganzen Serie beim Jugendfotopreis eingereicht hatte, erwies sich als eine Allegorie auf ihre damalige Lebenssituation. Die Motivsuche, ihr rastloses Umherstreifen an den Wochenenden, kann als Selbstsuche interpretiert werden, das kleine Erschrecken – als das Motiv sie anrührte – als Moment der Selbstfindung, in dem etwas, das schon in ihr war, Gestalt annahm, in dem es Bild wurde. Dieses Etwas, das noch schwer fällt zu benennen, aber mit Sicherheit bestimmt war von einer Gefühlslage, der seelischen Verfassung, Gedanken, die um die Zukunft kreisten und inneren Bildern, ist ein Wissen, das nach Gestaltung drängte. Doch drängt es eben nicht notwendigerweise nach sprachlichem Ausdruck, es kann sich auch bildlich (oder auch musikalisch) äußern. Jedenfalls kann es gleichermaßen handlungswirksam werden, ohne jemals sprachlich reflektiert worden zu sein. Dieses Wissen verweist auf einen von der Pädagogik bisher kaum erfassten Prozess menschlicher Bildung, der zwar außersprachlich verläuft, nichtsdestotrotz außerordentlich bedeutsam für die Persönlichkeitsbildung zu sein scheint – der Moment der Gestaltung ist so gesehen ein Bildungsmoment. Ein weiterer Anhaltspunkt für diesen Bildungsprozess ist die Hartnäckigkeit, mit der die Fotografin an der Konkretisierung ihrer bildlichen Vorstellungen arbeitete, bis das ausdrucksstärkste Bild gefunden war, das dem, was sie ausdrücken wollte, am besten entsprach. Damit kann auch dem gegenüber Fotografien häufig vorgebrachten Einwand begegnet werden, das Bild sei ein nur zufälliges Produkt. Durch ihren ästhetischen Stil ist diese Fotografie kein singuläres Knipserfoto. Sie steht mit ihren Motiven und Symbolen in einer ikonografischen und historischen Tradition und im kulturellen Kontext ihrer Zeit.

Der Haupteinwand aber, dass man nach der Interpretation eines Bildes keine Verallgemeinerungen treffen könne, schon gar nicht im Hinblick auf den gesamten Bestand an Jugendfotografien, ist damit nicht auszuräumen. Vorerst haben wir nur eine Spur, vorläufige Thesen, die künftige Untersuchungen von Jugendfotografien aufnehmen müssen. Vor allem ist zu klären, wann Bildungsmomente im Foto auftauchen, das heißt, ob, unter welchen Umständen und auf welche Weisen Fotografien von Selbstfindungs- und Selbstbildungsprozessen künden, denn nicht jede Fotografie hat diese Qualität, auch wenn jede Fotografie ein subjektives Moment enthält. Manches davon ist mit anderen und mehr Fotografien nicht zu klären, sondern kann nur experimentell bearbeitet werden, da es den Akt des Fotografierens selbst betrifft. Zum Beispiel ist unklar, ob der Fotograf bzw. die Fotografin diese lebensgeschichtlich bedeutsamen Momente erkennt – spüren sie diese, selbst wenn sie ihre volle Bedeutung nicht ermessen können, in einem Erschrecken oder Aufgestörtsein, eventuell auch in einer Aufregung, die eintritt, wenn ein Motiv anrührt? Aber

wann spricht ein Motiv an, und was berührt die Fotograf/innen? Ist intensive Motivsuche immer schon Ausdruck einer Selbstsuche? Und spüren Betrachter/innen diese Momente auch – vielleicht dann, wenn Fotograf/inn/en der verdichtete ästhetische Ausdruck dieses ganz Persönlichen gelingt? Darüber hinaus ist dann zu fragen, ob die bildliche Erfassung der Lebenssituation tatsächlich der bewussten, reflektierten, dann auch sprachlich zu fassenden Einschätzung von Situationen vorausgeht oder ob der Prozess auch genau andersherum passieren kann. All diese Fragen, die auf künftige Forschungen verweisen und hier gar nicht vollständig aufgelistet werden können, sind letztlich Ergebnis der vorangegangenen Bildinterpretation.

Eine andere, die historische Dimension dieser Interpretation, ist noch gar nicht angesprochen worden. Die Metapher des Lebensweges, in diesem Falls sogar die des Scheideweges, die Margit Broich für ihre Situation wählt, hat eine lange kunst- und vermutlich auch fotogeschichtliche Tradition.¹¹

Aus der Einzelbildinterpretation ergaben sich weiterführende Fragen:

- nach der Bedeutung und dem Wandel der Wegmetapher in der Jugendfotografie
- nach dem Bildungsmoment in Jugendfotografien und dem Zusammenhang zur Gesellschaft.

Im einer sich anschließenden seriellen Analyse haben wir zunächst nach der Bedeutung der Wegemetaphorik in historischen Gemälden und literarischen Werken gefragt, anschließend diachrone Vergleichsuntersuchungen an Fotografien der historischen Jugendbewegung durchgeführt. Im Folgenden stellen wir die Thematik in ihrer historischen Entwicklung überblicksartig dar (3), anschließend prüfen wir Bedeutung und Reichweite der Hypothesen am Referenzbestand der gesamten Untersuchung (4). Bis auf ein Foto (Abb. 6) repräsentieren alle folgenden Bildbeispiele jeweils typische Motive und Formlösungen im Untersuchungsbestand. Es geht also jetzt nicht um die Interpretation des singulären fotografischen Werkes mit Bezug auf die Intentionen der Bildschöpferin, sondern um Gemeinsamkeiten in der Bildsprache und im Bilddenken mehrerer Jugendgenerationen.

3 Motivtraditionen und Metaphern

Wege gehören zu den häufigen Zeitmetaphern, sowohl in der Literatur, im Gemälde als auch in der Fotografie. Zum Weg gehört – etymologisch eng verwandt – der Begriff der Bewegung. Das Sinnbild des Weges kann sowohl für raum-zeitliche Fortbewegung als auch für einen inneren Werdegang stehen. In diesem Sinne wurde der ‚Weg‘ in der deutschen Klassik als Bildungsgang verstanden, am bekanntesten sicherlich bei Goethes Wilhelm Meister. Eng verwandt damit ist die Idee der Bildungsreise bei Fénelon (Die Abenteuer des Telemach) oder bei Jean Jacques Rousseau (Julie oder Die neue Héloïse, Emil oder über die Erziehung). Die Metapher erhält um 1900 eine weitere Bedeutung, wenn beispielsweise Siedlungsgründungen oder genossenschaftliche Konzeptionen als „neuer Weg“ hin zu einer sozialistischen Utopie verstanden werden.¹²

¹¹ Zur ikonografischen und pädagogischen Tradition des Scheideweges vgl. auch Miller-Kipp 1997.

¹² Z.B. Kerbs/Reulecke 1998, S. 10-18.

Mit dem Begriff des Weges wird eine zurückzulegende Strecke beschrieben. Diese hat dingliche Eigenschaften: Ein Weg kann steil oder eben, lang oder kurz, steinig oder gut zu gehen sein. Er ist aber auch als zeitliches Motiv zu verstehen: Der Wanderer braucht eine kurze oder lange Zeit für die Wegstrecke, verweilt oder eilt auf ihr. Der Weg ist außerdem zweckbestimmt: Er führt zu einem Ziel oder auf Abwege, als Steg oder Brücke eignet er sich zur Überquerung von Hindernissen; Schienenwege assoziieren schnelle Fortbewegung etc. Weiterhin hat er eine dynamische Komponente, denn er erfordert Kraft oder Ausdauer. Nach Becker, auf den hier Bezug genommen wird, steht deshalb das Bild des Weges schon in den griechischen Schriften für „tätige[s] Verhalten des Menschen in der Welt“.¹³ Die Wegmetaphern waren schon in den griechischen Quellen vielfältig: Wege als Bahnen, Fahrstraßen, ausgetretene Pfade, Seewege, Flussläufe, Hohlwege, steinige, holprige Wege, aber auch Aus- und Eingänge. Sowohl das Begehen, die Bewegung und das Reisen als auch die ganze, vor einem liegende Strecke wurden in solchen Bildern schon mitgedacht (Becker 1937, S. 21).

Der Weg als Metapher wurde auch zum Motiv in der bildenden Kunst. Sowohl in der Malerei als auch in der Fotografie hat er als Sinnbild seine Vielfalt und seine Vieldeutigkeit bis heute bewahrt. Das Wege- und Wandermotiv entsteht in der Renaissance, dort wird es z.B. als Weg zur Kirche, zur Heiligen Stadt Jerusalem oder bei der Darstellung der Flucht nach Ägypten verwandt. Erst um 1800 ist es auch ein bedeutendes Motiv profaner Gemälde. Bei romantischen Malern wie Joseph Anton Koch, Hans Thoma oder Ludwig Richter sind solche Wegebilder zu finden, sie werden im Sinne des Auf-einem-Weg-Dahinziehens, hin zu einem lichten Ziel, dargestellt; aber das Ziel wird zum Beispiel bei Richter und Thoma durchgängig zur Heimkehr verklärt.¹⁴ Ganz anders bei dem anderen Romantiker, bei Caspar David Friedrich: Dessen Wanderer (um 1818) scheint über wegloses Gelände gestiegen zu sein. Das Ziel bleibt auf diesem Bild unter dem Nebel verborgen. Der Wanderer steht allein vor der gewaltigen Natur, vor der Zeit. Das Motiv der Einsamkeit teilt er mit dem Wanderer aus Wilhelm Müllers Winterreise (veröffentlicht 1820). Die Ziehenden bei Richter sind dagegen en famille oder in der Dorfgemeinschaft. Seine in die Ferne Schauenden sind in einer Umfriedung dargestellt, ein Motiv, das auch in der Fotografie häufig vorkommt.

In Verbindung mit dem Weg verwenden die romantischen Maler häufig das Motiv der Ruine (oder der mittelalterlichen Stadt, zum Beispiel bei Oeverbeck). Es ist eine Pathosformel für Vergangenheit oder auch für die aus den Trümmern der Geschichte zu erbauende Zukunft.¹⁵ Die Ruine als Ziel erinnert an die in der Ferne immer anwesende (wieder zu schaffende) Heilige Stadt in den Bildern der Renaissance, aber auch an die konkrete Stadt auf den Bildern der Nazarener, die durch den religiösen Glauben ihrer Bewohner schon Idealstadt geworden war. Dieses Mittelalter-, Ruinen- und Burgmotiv wird in der Fotografie aufgenommen.

13 Becker 1937, S. 6, diesen Hinweis verdanken wir Johannes Bilstein.

14 Z.B. „Heimkehrender Harfner“ (ein Goethesches Motiv aus Wilhelm Meister). 1825, Abb. 81; Abb. 84 „Civitella (Der Abend)“ 1827/28; Abb. 87: Wald bei Olevano 1829. In: Neidhardt 1996.

15 Vgl. zum Motiv der Kirchenruine u. a. Hofmann 1981, S. 60ff.; zur Ruine: Böhme 1988, S. 353-366.

Fotografie der Jugendbewegung¹⁶

Nicht nur im Gemälde, gerade in der Fotografie erzeugt die Bildmotivik des Weges häufig den Eindruck einer dritten Dimension, des Raumes. Durch den Menschen, der diesen Weg entlanggeht, assoziieren die Betrachter der Fotografie Bewegung in diesem Raum. Deshalb lässt sich das Wegemotiv auch als Zeitallegorie auffassen.¹⁷ Ein Mensch bewegt sich auf einem Weg von einem Punkt, der schon vorüber ist, über einen Punkt, den er gerade passiert, hin zu einem anderen, der erst erreicht wird. Auf der Linie des Weges liegen deshalb – wenn der Weg als Allegorie und nicht als zufälliges Beiwerk eines Erinnerungsfotos verwandt wird – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Kann man daher davon ausgehen, dass ein Weg immer einen Lebensweg bzw. einen Weg durch die Zeit symbolisiert? Wie erkennt man überhaupt, ob Motive sinnbildlich erscheinen, obwohl ja nicht immer streng zwischen tatsächlich intendierter Symbolik und nur durch unsere Vorbildung vermutete symbolische Zuschreibung unterschieden werden kann. Für die gestalteten Fotografien unseres Untersuchungsbestandes, die also entweder von Profis aufgenommen wurden oder von jugendlichen Amateurfotografen, die ihre Aufnahmen für den Wettbewerb des Deutschen Jugendfotopreises auswählten, kann man z.B. aufgrund starker motivischer Konzentrationen und stilistischer Klarheit auf ästhetischen Gestaltungswillen schließen, der es nahe legt, in Motiven und Kompositionen auch übertragene Bedeutungen zu vermuten. Diese sind zum Beispiel an Akzentuierungen des Wegemotivs durch andere Bildsymbole wie Wolken, Himmel, Horizont, Ruine oder Flusslauf oder durch entsprechende Raumatmosphären erkennbar. Nur nebenbei sei erwähnt, dass solche motivischen Akzentuierungen, nur stark klischiert, auch in der Knipsenfotografie auftauchen, um Lebenswege zu symbolisieren.

Das Bildmotiv des Weges, das Zeitverläufe oder Lebensabschnitte Jugendlicher symbolisiert, findet sich eigentlich erst mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts und ist eng mit der Entwicklung des Jugendbegriffs verbunden.¹⁸ Der Weg in Verbindung mit Jugend ist ein Symbol, das sich mit der Jugendbewegung verbreitete, die stark auf Lebenswege außerhalb der ausgetretenen, vorgeschriebenen, bürgerlichen Lebensplanungen setzte und

16 Die Wegemotivik als Sinnbild für Zeit der Jugendbewegung wurde an Fotografien von Julius Groß (1892-1986), Wandervogel, aus den Jahren 1920 bis in die dreißiger Jahre untersucht; außerdem an Fotos von Wilfried Woscidlo, Wandervogel, Pfadfinder, aus der Zeit 1927/28, 1947 und später. Der gesamte Fotonachlass von J. Groß befindet sich im Archiv der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein, ebenso viele Fotografien von W. Woscidlo. Des Weiteren haben wir Fotografien aus der Dresdner Fotothek genutzt, die verschiedene Zweige der proletarischen und bürgerlichen Jugendbewegung zeigen, sowie Bilder des Arbeiterfotografen Kräfte aus Berlin. Unser Dank gilt Volker Döring, in dessen Besitz sich der Nachlass befindet. Daneben wurden einzelne Fotografien aus Publikationen und anderen Archiven aus ganz Deutschland benutzt.

17 Berlinische Galerie 1992, S. 133, 134, 139.

18 Vereinzelt gibt es dieses Bild auch in der frühen Fotografie, doch nicht in auffälligem Maße in Verbindung mit der Darstellung von Jugend. Das Problem der Belichtungszeiten und der unhandlichen Apparate scheint uns nicht der eigentliche Grund für das Fehlen des Motivs zu sein. Kinder werden als individuelle Porträts, häufig in häuslichen Interieurs, auch in Gärten dargestellt. Dies trifft ebenso für die Malerei des 19. Jahrhunderts zu. Das Auftreten des Motivs hängt ursächlich mit der Jugendbewegung zusammen, in der Jugend als eigene Lebensphase mit besonderer Jugendkultur begriffen wurde.

die viele Bilder für ihre Ideen prägte. Zumindest trugen ihre verschiedenen Gruppen zur Verbreitung dieses Motivs bei.¹⁹

Seit dieser Zeit spricht man auch von Jugendfotografie als eigenständigem Genre, das sich wiederum zur gleichen Zeit etabliert, in der die Fotografie Zeitschriften und Publikationen erobert und zum weltweit verbreiteten Massenmedium wird. Auch nach 1945 blieb das Wegemotiv ein Thema der Fotografie. Genutzt wurde es sowohl von Jugendlichen als auch von erwachsenen Fotografinnen und Fotografen. Jedoch treten – wie schon an der Fotografie Margit Broichs gezeigt – entscheidende Veränderungen auf, die sich an diesem Motiv vollziehen.

Das Thema des Weges ist ein bevorzugtes Fotomotiv sowohl der bürgerlichen als auch der Arbeiter-Jugendbewegungen, sowohl der sozialistischen als auch der völkischen Richtungen.

In der Jugendbewegung wird die Wegmetapher zum Leitbild, daher sind auch der Weg und seine Konnotationen in den Namen wie Jugendbewegung, Wandervogel und Pfadfin-

der geradezu programmatisch enthalten. Von Beginn an werden nicht nur begehbbare Straßen, sondern auch Bergpfade, erklimmene Höhen oder weglose Gelände fotografiert. Darstellungen des Weges als Blick auf die Lebenswege der Jugendlichen aus der Sicht Erwachsener wie auch aus dem Blickwinkel der Jugendlichen halten sich durch die NS-Zeit bis in die fünfziger Jahre noch wenig sinnverändert.

Die Wegmetapher wird als Weg in die Zukunft auch häufig in Texten der Jugendbewegung gebraucht.²⁰ Zum Beispiel in einem der berühmtesten Lieder der Jugendbewegung von Hermann Claudius: „Wann wir schreiten Seit’ an Seit’/und die alten Lieder singen, /und die Wälder widerklingen, /fühlen wir, es muss gelingen, /mit uns zieht die neue Zeit.“²¹ Fidus benutzt das Wegmotiv in vielen seiner Illustrationen und Gemälde (vgl. Frécot/Geist/Kerbs 1997, u. a. S. 127, 410, 428, 437). Der Graphiker und Maler der Lebensreformbewe-



Abb. 5: Julius Groß: „Burgruine Greifenstein (Westerwald)“, o. D. ca. 1920. In: Mogge 1986, S. 41.

19 Titelblatt von Fidus zur Zeitschrift „Deutsche Volksstimme. Organ der Deutschen Bodenreformer“. In: Frécot/Geist/Kerbs 1997, S. 15. Eine von Fidus mit einem Titelblatt versehene Zeitung hieß „Der Lichtpfad“. Ebd., S. 410.

20 Z.B. bei Seelhoff 1932, S. 19, 20, 23. Hans Breuer, einer der bedeutenden Initiatoren der Wandervogelbewegung, benutzt das Verb „erwandern“, um sich Umwelt und Kultur wieder anzueignen, oder „Wandertume ins Leben“, Flitner/Kudritzki 1995, Bd. 1, S. 283f.

21 Titel: „Wir“. Nach: Oelkers 1988-92, S. 34.

gung Fidus prägte ihr Bild maßgeblich und trug wesentlich zur Verbreitung der Motivik durch seine zahllosen Buch- und Zeitschriftenillustrationen bei.

Die Fotografen der Jugendbewegung nehmen das Wegemotiv häufig als Wanderweg durch die Natur auf, vor allem durch das Mittelgebirge²² oder durch mittelalterliche Gemäuer. Als Ziel des Weges taucht häufig eine Burg oder eine Ruine auf. Ebenso wichtige Begleitmotive sind Berge oder Flussläufe. Es werden meist Gruppen von mindestens drei wandernden Personen gezeigt.

Welche Vorstellungen von Zeit symbolisieren nun Wege und mitverwandte Zeitsymbole bei Jugendbewegungsfotografien? Zur ersten Analyse dieser Frage wurde zunächst das Beispiel einer Fotografie von Julius Groß „Burgruine Greifenstein (Westerwald)“ ausgewählt, die um 1920 entstand (Abb. 5). In einer ganzen Reihe ähnlicher Fotos zeichnet es sich durch seine Deutlichkeit aus.²³

Die Betrachter/innen der Aufnahme schauen mit dem Fotografen einen Weg entlang, der sich zunächst leicht absenkt, über drei wandernde junge Männer hinweg in die Ferne, wo am Horizont eine Burgruine zu erkennen ist. Das Bild ist von einem starken Hell-Dunkel-Kontrast bestimmt. Die gegen den Himmel schwarz wirkende Tanne, die fast die rechte Hälfte der Fotografie einnimmt, lässt den Betrachter scheinbar im Dunkel. Dies erweckt den Eindruck, als ob die drei jungen Leute gerade aus dem Dunkel des Waldes ins Helle des leicht abfallenden Hangs getreten sind und als ob ihr Ziel die Ruine sei. Erst bei genauerem Hinsehen entdeckt man eine links vor der Ruine versteckt liegende Ortschaft. Jedoch liegt allein die Burgruine mit ihrem aufragenden Burgfried im Fluchtpunkt.

Die drei Wanderer ziehen den Weg entlang, ohne Hast scheint es, jedoch zielstrebig. Wie entsteht dieser Eindruck, und was bedeutet Ziehen vor allem im Gegensatz zum Marschieren der bündischen Jugend? Die zügige, aber unangestrenzte Bewegung wird durch verschiedene Zeichen im Bild hervorgerufen. Einmal sind es die entspannten Arm- und Beinbewegungen, dann ist es der Landschaftstyp, dessen sanfte Konturen den Augen das Erlebnis des Gleitens vermitteln. Weiter der Weg – er ist geebnet und passt sich in die Landschaft ein. Im Gegensatz zur Tanne ist der Bildmittelgrund relativ unscharf, das verwischt die Bewegung leicht. Der Eindruck des Ziehens wird dadurch verstärkt, dass wir das erreichbare Ziel der Wanderer erkennen können. Unsere Augen scheinen sich auf der Oberfläche der Fotografie so entspannt zu bewegen wie die Wanderer selbst, auch wenn dies eine Illusion unseres Gehirns ist. Die dunkle Tanne behalten wir dabei – aus dem Augenwinkel – immer im Blick. Dieser wird dadurch auf die linke Bildhälfte konzentriert. Fehlte die Tanne im Bild, dann verlöre sich der Weg viel schneller in der Unbestimmtheit des Geländes. Erst die Tanne schafft offensichtlich den Anhaltspunkt, mit dem wir die Entfernung zur Burgruine nach Erfahrungswerten schätzen können. Ihr Schwarz ist außerdem der Kontrast, der der Landschaft Kontur gibt.

Die Erreichbarkeit des Ziels gehört zum Wesen des Ziehens. Der hohe Himmel und die hohe Tanne mit dem relativ niedrig gelegten Horizont lassen zwar die Natur mächtig erscheinen, aber die Landschaft und die Ruine wecken doch eher Erinnerung an die spätro-

22 Hierin ist Groß dann doch mehr Thoma oder Richter verwandt. Pfade im Hochgebirge sind eine extremere Herausforderung, vgl. hierzu Schama 1996, S. 481-550, bes. S. 539ff.; Peskoller 1997, bes. S. 57-79, 167ff.

23 In: Mogge 1986; vgl. den Bestand von Groß im Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

mantischen Bilder von Richter. Ebenso schafft das Licht des fast wolkenlosen Himmels den Eindruck von Leichtigkeit, nicht von Dramatik. Der Sog des Bildes ist minimal, weil es keine Zentralperspektive gibt, sondern Ruine und Tanne außerhalb der Mitte liegen. Sinnbildlich verweist diese Gestaltung auf eine gewünschte Einheit von lichter Landschaft und innerer, eher kontemplativer Gefühlslage. Die drei Ziehenden befinden sich im Einklang mit der sie umgebenden Landschaft.

Die Bewegung des Ziehens und der Weg, der zum Ziel führt, sind Sinnbilder, die vermitteln, dass das erstrebte Ziel aus eigener Kraft, losgelöst von äußeren Zwängen, in absehbarer Zeit erreicht werden kann. Die Zukunft liegt auf diesem Bild am Ende des sichtbaren Weges, symbolisiert durch die Ruine. Sie ist hier weniger Zeichen für Vergänglichkeit oder Vergangenheit als für Heimat und das Sich-wieder-in-die-Geschichte-Verankern. In gewisser Weise symbolisiert sie Vergangenheit und Zukunft zugleich. Noch ist zwar die Burg (das Gemeinwesen) nicht wieder erstellt, aber es ist die Aufgabe der neuen Gemeinschaft, sie zu restaurieren und mit ihr die Werte der Geschichte, Ge-



Abb. 6: Wilfried Woscidlo: „Auf dem Deich“. 1928. Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein. 1928.

meinschaft und Heimat, wieder zu gewinnen.²⁴ Die moderne Gesellschaft mit ihren anderen Zeitvorstellungen kommt nicht vor. Mit der Besinnung auf die romantischen Werte wird aber auf die gesellschaftliche Zeit außerhalb des Bildes reagiert. Das jugendbewegte Programm versteht sich als Gesellschaftskritik, indem die Jugend sich von den Zwängen der Gesellschaft befreien und selbst eine ideale Gemeinschaft bauen will. Hierin scheint das Bildprogramm der bürgerlichen Jugendbewegung der Ikonografie und vielleicht auch dem Denken und Fühlen der Nazarener nahe zu sein.²⁵

Dagegen zeigt schon ein kurzer Blick auf Fotografien aus der bündischen Jugend (Abb. 6) Veränderungen: Schon die Bildkomposition deutet eine gänzlich andere Dynamik an.²⁶ Die Art der Fortbewegung auf dem Weg ist verändert. Nicht der Weg, sondern die marschierende Gruppe auf dem Weg ist Bildzentrum. Die Marschrichtung verläuft fast direkt auf den Betrachter zu,

24 Vgl. z.B. zwei Fotos von J. Groß: Burg Ludwigstein „Freiwillige Helfer beim Wiederaufbau“ und „Menschenkette zum Transport von Baumaterial“ 1921 und 1923. Mogge 1986, S. 112f.

25 Die neudeutsche, religiöse Kunst- und Lebensgemeinschaftsbewegung der Nazarener nach 1810 führte romantische, religiöse und nationale Vorstellungen zusammen, vgl. Hofmann 1995, S. 611-639.

26 Es gibt auch den Typ des In-Kolonnen-Marschierens auf sich lang hinziehenden Wegen, ebenso das Burgmotiv, wir haben hier aber ein sich deutlich unterscheidendes Wegmotiv gewählt.

der pfeilartige Bildaufbau deutet auf Geschwindigkeit, Kraft und Zielgerichtetheit hin. Die Jugendlichen gehen auf einem leicht erhöhten Weg. Sie werden durch die Gleichheit der Körperbewegung und die Art der Abbildung beinahe zu einem Gesamtkörper. Hier marschiert eine Gruppe, die einzelnen sind nur schwer auseinander zu halten. Im Bildmittelpunkt befindet sich die Fahne, ihre Zentralität wird durch den konkaven Wolkenbogen noch betont. Hier wirken nicht ein ausgedehnter Raum und Zeit auf die innere Zeitwahrnehmung der Marschierer, sondern genau umgekehrt: Hier bestimmen die Jugendlichen bzw. die Gruppe selbst Rhythmus und Zeit. Die Gruppe erobert ihr Ziel, sie rückt Zeiträume zusammen. Der Fotograf bildet die Gruppe gegen den Himmel ab, der Stab mit dem Wimpel wird beinahe wie eine Lanze mit Wimpel auf mittelalterlichen Kriegszügen gehalten und ähnelt dem Bildmotiv des Heiligen Georg.²⁷ Der gesamte Bildaufbau wirkt dramatisch, vor allem durch das seitliche Licht, den niedrig gelegten Horizont. Die kleine marschierende Truppe ragt über den Horizont, sie scheint so mit ihrer Fahne selbst schon die Zukunft zu symbolisieren. Sie zieht nicht mehr eingebettet in den Weg, braucht kein Ziel mehr in der Ferne, am Horizont, sondern ragt über ihn hinaus, hebt sich von ihm durch den Hell-Dunkel-Kontrast ab. Dieses Bild erinnert ikonografisch an religiöse Darstellungen, die Zukunft ist zugleich pathetisch überhöht und schon in der gegenwärtigen Aktion präsent. Dieser Bildtypus ist auch noch für die Jugendorganisation des NS, der DDR der fünfziger Jahre sowie für die bündische Jugend Westdeutschlands stilbildend.²⁸ Im Nationalsozialismus nehmen Bildjournalisten diese Gemeinschaftsdarstellungen der bündischen Jugendbewegung auf, um Jugendgemäßheit der Hitlerjugend zu propagieren, zugleich formieren sie die Gruppen zur Marschkolonnen mit ungewissem Ziel.

Gemeinschaftsformulierungen in der Tradition der bündischen und Arbeiter-Jugend finden sich nach dem Krieg – wenn auch weniger überhöht an Bedeutung – in Fotografien der FDJ bis in die 50er Jahre hinein. Sie erwecken anders als zuvor den Eindruck, dass die Zukunft schon in der Gegenwart und nicht in weiter Ferne liegt, im Sinne von Louis Fūrnberrgs berühmten Lied „Du hast ja ein Ziel vor den Augen“.²⁹

Auch Aufnahmen aus der Bundesrepublik (Abb. 7) verblüffen durch ihre stilistische Ähnlichkeit mit Fotografien bündischer Jugend aus den Zwanzigern. Die Fahnen mit dem Motiv des Greifen sind starke Symbole.³⁰ Es sind der feste Tritt und der feste Blick, die Gegenwart und Zukunft repräsentieren, aus dem Alten der Vergangenheit soll Neues entstehen. Allerdings sind Bilder dieser Art für die Jugend der fünfziger Jahre im Westen Deutschlands eher selten, schon nicht mehr typisch.

27 Vgl. Stichwort „Georg“. In: LCI Bd. 6, Sp. 370, 377, 378.

28 Zum Formenkanon der bündischen Jugendformen Seidelmann 1955, 1966.

29 Die Zukunft, die bei Groß und anderen Fotograf/innen der Jugendbewegung so positiv besetzt war, rückt in den von Diktaturen bestimmten Jugendkulturen in die Gegenwart. Die Zukunftsvorstellungen der von der westlichen Kultur beeinflussten Jugend sind spätestens seit der Antikriegsbewegung nach dem Vietnamkrieg negativ konnotiert. Diese Hypothese – für die wir Heinz-Elmar Tenorth Dank schulden – müsste an Fotografien weiter geprüft werden.

30 Der Greif symbolisiert Vollkommenheit und Unsterblichkeit, wird aber auch als Triumph- und Schutzsymbol verwendet. LCI Bd. 2, Sp. 202f. Darstellung und Symbolik ähneln der des Phönix aus der Asche, vgl. LCI Bd. 3, Sp. 430ff.



Abb. 7: Jürgen Pause, 18 Jahre: „Bündische Jugend“.
Aus: Franken, K.: *Jugend sieht die Zeit*, Essen 1958,
S. 80.

Betrachtet man den gesamten Korpus der Wegefotografien der historischen Jugendbewegung, so haben sie eines gemeinsam: Es wandert eine Gruppe, d. h. die Fotografien stellen alle das Ideal der Jugendbewegung dar: wandernd eine Gemeinschaft zu werden, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen.³¹ Dieses Ziel ist innerhalb des Horizontes vorzufinden. Bifokalität wie in der Fotografie von M. Broich ist hier nicht zu finden. Die Perspektivität des Betrachters und die der Abgebildeten werden als identisch simuliert.

4 Jugendfotografie nach 1960

Wie bereits in der Einleitung begründet, wurden für die serielle Analyse nach 1960 nur bundesdeutsche Fotografien einbezogen. Überraschend war die große Anzahl von Fotografien aus dem Bestand, die einen deutlichen Bezug zur Wegmetaphorik aufwiesen, diese Gemeinsamkeiten des ansonsten heterogenen Bestandes wäre uns ohne die forschungsleitenden Hypothesen der Einzelbildinterpretation nicht bewusst geworden. Unser Interesse lag nun auf der Frage nach den Bedeutungen der Wegemotivik in der zeitgenössischen Jugendfotografie.³²

So wie sich die Darstellung von „Zeit“ in der Fotografie überhaupt wandelt, ist dies offenbar auch für die Wegemotivik der Fall. Zunächst erweitern die jungen Fotograf/innen den traditionellen Motivbestand. Sie fotografieren nicht mehr vorrangig Wege durch Naturlandschaften, sondern wählen die Orte ihrer unmittelbaren Umgebung: Straßenwege, Straßenschluchten, Schienenwege, Tunnelwege oder Brücken. Allerdings bleibt das Motiv des Weges in der Natur erhalten. Auffällig ist ein Stilwandel. Die Fotograf/inn/en benutzen nicht mehr die runde, vielfältige, romantische Form oder den dynamischer wirken-

31 Z.B. Schubert-Weller 1988-92, S. 49.

32 Wir vermuten jedoch, dass sich die traditionelle Wegemetapher noch bei Erwachsenen findet, die Jugendliche fotografieren, leider ist unser Bestand für diese Fotografengruppe zu klein, um die Hypothesen zu überprüfen, gerade Lehrer inszenierten ihre Klassenfahrtfotos noch jugendbewegt.

den, eckigen Stil der Marschbilder, sondern wählen reduziertere, sachliche Formen; außerdem suchen sie ästhetische Ausdrucksmittel, um Geschwindigkeit und Mobilität darzustellen. Daneben gibt es ebenso häufig Stilmittel, die auf ein Erstarren von Zeit deuten. Alle Stilmittel sind aus der Kunstfotografie bekannt.

Das Motiv des Weges in der Natur

In der Regel unterscheiden sich die Naturwege der Jugendfotografie nach 1960 stark von den Vorgängern aus der Jugendbewegung. Generell fällt auf, dass entweder nur eine einzelne Person den Weg entlang schreitet oder diese Pfade sogar menschenleer sind. Sehr häufig wecken diese Fotografien nun das Gefühl von Einsamkeit, Unwägbarkeit und Ungewissheit, ja sogar einer drohenden Gefahr.

Ralf Baikers Fotografie (1983) zeigt einen einzelnen jugendlich wirkenden Menschen auf einem asphaltierten Weg in einer trostlosen Landschaft. Er erscheint angesichts des schon hinter ihm und noch vor ihm liegenden Weges winzig. Vor ihm erstreckt sich unermessliche Weite und Zeit. Zwar geht er vorwärts, aber sein Ziel, seine Zukunft, liegt hinter dem Horizontbogen verborgen, und angesichts der weiten Landschaft lässt sich eine weitere, ähnlich trostlose Wegstrecke assoziieren. Dass dieser Weg sein Ziel ist, wird durch den Wolkenbogen betont. Der Titel, den Baiker dem Foto gab, lautet demgemäß: „Ins Unendliche“. Auf diesem Foto finden wir keine Anhaltspunkte für die Art der Zukunft, die er erwartet. Sie ist nicht vorgeschrieben oder schon erdacht, sie bleibt offen.³³



Abb. 8: Ralf Baiker, 17 Jahre: „Ins Unendliche“ Deutscher Jugendfotopreis 1983, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Zwei Jahre später nimmt Baiker das Thema noch einmal auf: Es steht ein junger Wanderer allein am Wegesrand vor weiter Gebirgslandschaft. Dort, wohin er blickt, öffnet sich ihm kein Weg; wohin ihn sein Weg führen wird, ist ungewiss. Alles, was er zum Leben

33 Diese Zieloffenheit zeigte sich auch bei den bundesdeutschen Jugendfotografien der achtziger Jahre, Pilarczyk 2004c.

braucht, führt er im Rucksack mit sich. Baiker fotografierte aus unmittelbarer Nähe, man meint deshalb die Last zu spüren, die der Wanderer trägt. In diesem Bild fehlen Versprechungen und pathetische Überhöhungen. Dennoch kann Berglandschaft als Sinnbild von Selbstbildung³⁴ aufgefasst werden, das vor dem Blick liegende, Zukunft, erscheint hier nicht als Schicksal oder als Heilsversprechung, sondern als Herausforderung und Aufgabe – vor der man allein steht.



Abb. 9: Ralf Baiker, 19 Jahre: o. T. Deutscher Jugendfotopreis 1985, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Der ersten Fotografie von Baiker im Bildaufbau ähnlich ist eine Schwarz-Weiß-Aufnahme von Markus Piske ebenfalls aus dem Jahr 1983 (Abb. 10).



Abb. 10: Markus Piske, 23 Jahre: „No Future? ist zwar eine wichtige ...“. Teil einer Fotosequenz, Deutscher Jugendfotopreis 1983, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

34 Zum Sinnbild des Gebirges für Bildung, vgl. z.B. Großklaus 1993, S. 97-118 sowie Anm. 12; Mietzner 2001.

Es gibt keinen Protagonisten, es ist schon allein wegen der Kameraperspektive klar, dass der Fotograf den eigenen Blick aufnimmt und dass es offenbar der eigene Weg ist, der vor der Kamera hinan führt. Immerhin wird durch die Spuren deutlich, dass hier schon andere gefahren oder gegangen sein müssen. Hinter dem Horizontbogen liegt verborgen, wohin der Weg führt. Wie auf den Fotografien Baikers gibt es keinen Anhaltspunkt dafür, wie es dort, wie es in der Zukunft aussehen könnte. Angesichts der Weite kommen Gefühle von Einsamkeit auf, die Leere deutet weniger auf offene Zukunft als auf eine nicht vorstellbare. Zwar kann man schon allein aus der gekonnten Bildkomposition schließen, dass es sich um ein allegorisches Bild handelt, der Fotograf macht diese auch durch die Bildunterschrift deutlich. Das Foto ist Teil einer Serie von drei Fotografien, deren Untertitel erst zusammen einen Sinn ergeben: „»No future« ist zwar eine wichtige ...“ (Foto 1, Abb. 10) „... Frage, aber die Gegenwart“ (Foto 2) „... ist auch drei Fotos wert!“ (Foto 3). Dem Fotografen ist offenbar bewusst, dass der Akt des Fotografierens durchaus eine Handlung hin auf Zukunft ist, so dass er mit den Slogans von Zukunftslosigkeit sein ironisches Spiel treiben kann.

Vergleichbar dem Motiv des Naturweges, auf dem die nahe Zukunft als Wegstrecke verläuft und die Zukunft leer oder offen bleibt, sind die Metaphern des Schienenwegs bzw. der Brücke. Allerdings deuten Schienenwege stärker Normierung an, weil sie eine Richtung und – wenn die Schienenschwellen erkennbar sind – einen Takt vorgeben.

Beschleunigung

Als zeittypisch für die achtziger und neunziger Jahre erscheint die beschleunigte Bewegung, die Assoziation von Geschwindigkeit und Jugend. Geschwindigkeitsdarstellungen gibt es in der Fotografie schon seit dem Anfang dieses Jahrhunderts,³⁵ aber zur Selbstkennzeichnung nutzen jugendliche Fotografen Geschwindigkeit stilistisch und symbolisch erst in neuerer Zeit. Seit den neunziger Jahren hat Geschwindigkeit auch die Werbung erreicht, die mit jugendgemäßen Metaphern um Jugendliche wirbt.

Die sich bewegenden Personen oder die rasenden Objekte verschwimmen vor den Augen, flüchtige Linien oder Lichtblitze rufen den Eindruck hervor, als ob der Bildgegenstand vor unseren Augen verschwindet, obwohl er doch – anders als in der Realität – im Foto bleiben wird, so dass man zugleich vom Verschwinden wie vom Erstarren der Zeit spricht.³⁶

Die Fotografie von Klaus Behrle (Abb. 11) vermittelt den Eindruck von Geschwindigkeit durch das Verwischen der einzelnen Bewegungsschritte über lange Belichtungszeiten. Die fotografische Perspektive führt den Blick in eine Gasse zwischen älteren zweigeschossigen Häusern eine Steigung hinauf ins Licht. Die Enge und Begrenztheit der Gasse löst sich durch die Bewegung auf, wobei allein die Tatsache, dass die linke Seite in Licht getaucht ist, die rechte dagegen in Dunkel, Dynamik vermittelt. Die Begrenzung des Raumes gilt nicht für die Körper, sie lösen sich aus ihm – fast wie in der Vorstellung von einer Zeitmaschine, in der die Staffagefiguren ins Licht gebeamt werden. Ist die moderne (Licht)Geschwindigkeit nun also auch in kleinstädtisches Gemäuer eingedrungen und fängt an, es aufzulösen? Eine solche Deutung drängt sich geradezu auf.

35 Berlinische Galerie 1992, S.

36 Der entsprechende Abschnitt im Ausstellungskatalog „Sprung in die Zeit“ ist denn auch „Rasender Stillstand“ überschrieben.



Abb. 11: Klaus Behrle, 18 Jahre: o. T. Deutscher Jugendfotopreis 1983, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Erstarren von Zeit

Folgt man den im freien Wettbewerb von den Jugendlichen gewählten Bildthemen des Jugendfotopreises, dann spielt jedoch das Erstarren von Zeit, das endlose Warten oder die Aufhebung von Zeit eine beinahe noch wichtigere Rolle als Geschwindigkeit – als letzte Konsequenz absoluter Beschleunigung. Die Weg- oder Schienenstrecken dehnen sich vor den Fotografen bis in die Endlosigkeit oder werden als Dead End erlebt (Abb. 12).

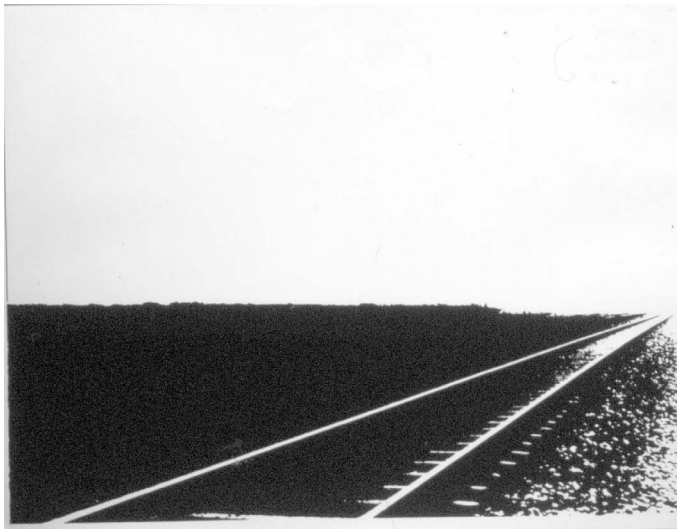


Abb. 12: Michael Schweiger, 16 Jahre: o. T. Deutscher Jugendfotopreis 1979, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Andere Aufnahmen zeigen Enge, Eingesperrtsein in Zeit und Raum (Abb. 13). Der einfalende Lichtstrahl reicht zwar aus, um Tristesse und Verzweiflung eindrucksvoll zu beleuchten, dass es aber einen Weg ins Licht geben könnte, dafür gibt es keinen optischen oder symbolischen Anhaltspunkt. Hier wird offenkundig – ebenso wie in den vielen Fotografien von Unterführungen – Ausgeliefertsein thematisiert. Die Jugendlichen gehen dem

Kommenden nicht entgegen, sondern warten ohne Hoffnung auf das, was kommt. Zukunft wagt man das kaum zu nennen. Auf solchen Fotografien hat die düstere Zukunft die Gegenwart bereits überschattet oder ausgelöscht, denn jede Bewegung im Hier und Jetzt scheint erstarrt. Die Zukunft steht nicht als deutlich definiertes Ideal, als Möglichkeit vor den Jugendlichen, sondern sie bedrückt das Leben in der Gegenwart.

Tunnelzeit

Die Wegstrecke als Röhre, in der man entlang hastet oder in die man gesogen wird, ist ebenfalls ein neues Wegmotiv seit den achtziger Jahren. Die Person in der sich unendlich dehrenden Tunnelröhre (Abb. 14) scheint getrieben, auch wenn die Fotografie „Stadtflucht“ heißt, spricht im Bild nichts dafür, dass es möglich sein könnte, vor irgendetwas zu fliehen und irgendwo anzukommen. Die Vereinzelung wird auch hier als Lebenssituation dargestellt.



Abb. 13: Alexander Riese, 19 Jahre: o. T. Deutscher Jugendfotopreis 1986, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.



Abb. 14: Ansgar Kriesel, Schüler: „Stadtflucht“. Sonderthema „Mein Lebensraum in Stadt und Land“. Deutscher Jugendfotopreis 1982, Archiv der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.

Lebenswege und Bildungswege. Zum Bildungsgedanken in der Bildzeit und in der Aufnahmezeit der Fotografie

In den Fotografien der historischen Jugendbewegung wurde Zukunft zumeist als positive Vision ausgedrückt: Weder erschien sie in unerreichbarer Ferne noch erdrückte sie die Gegenwart. Vergangenheit wirkte nicht als Bedrohung, sie gab den sicheren Grund ab, auf dem sich die Jugendlichen bewegten. Die Gegenwart wurde von der Gemeinschaft geprägt, in der die Zukunft zusammen erreicht werden sollte, wobei man die soziale Realität ausblendete. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erschienen als ideelle Einheit – ideologische Wunschvorstellungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen des ersten Weltkrieges und der Moderne, die den unsichtbaren Horizont dieser Fotografien bilden.

Nach 1945 entwickelten sich in der Jugendfotografie neue Motive, damit ist sowohl die Fotografie der Jugendlichen selbst gemeint als auch allgemein die Fotografie, die Jugend thematisiert. Ein eher skeptischer Blick auf die Gegenwart setzt sich durch, während es auch weiterhin idealisierende Vorstellungen von Zukunft gibt.

Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts beobachten wir eine Renaissance des Wegemotivs. Jedoch sind die Wege nicht Teil einer positiven Vision. Die positive Gesellschaftsutopie ist einer kritischen Selbstvergewisserung der eigenen Position in einer nur ungenau definierten Welt gewichen. Die Zukunft hat auf diesen Fotografien der achtziger Jahre die Gegenwart oft schon erreicht. Die Vergangenheit bietet keinen sicheren Boden mehr. Im Sinnbild des Weges wird das gesellschaftliche Umfeld kritisch reflektiert. Sowohl die Fotografien der Tunnel wie auch die weiter Landschaften zeigen eine Zukunft ohne Vision. Manchmal scheinen die Jugendlichen in Wartehaltung zu sein oder in Untätigkeit erstarrt. Horizontlosigkeit und Offenheit der Horizonte bedeuten hier gleichermaßen, dass die gestaltbare Zukunft immer wieder in die Ferne gerückt bleiben wird. Was gilt, ist der Schritt, der Blick, die Reflexion des Hier und Jetzt. Die Zukunftsvisionen sind der Zukunftserwartung gewichen, die die jugendlichen Fotografinnen und Fotografen, wenn schon nicht angstvoll oder kritisch, so meist skeptisch oder ironisch im und über das Foto reflektieren. In der Aktion des Fotografierens suchen die Fotografinnen und Fotografen ihren Blick in die Zeit und ihre Stellung in der Welt genauer zu definieren, immerhin ist die Produktion eines Fotos eine Handlung auf Zukunft hin. Wie auf der Fotografie von Margit Broich liegen Bedrohung und Faszination nah beieinander. Die Vergangenheit, die realen Gefahren der Gegenwart und die Zukunft verunsichern, in der Verunsicherung liegt aber gleichzeitig Faszination für das Wagnis. Denn Wege sind dazu da, weiterzugehen, auch wenn hinter dem Horizont nur neue Wege auftauchen sollten.

Zusammengefasst deutet sich in der Fotografie der letzten zwei bis drei Jahrzehnte eine Übermacht der Präsenz von Vergangenheit und Zukunft an. So als ob die Gegenwart überlagert sei von den Schrecken der Zukunft und den Geistern der Vergangenheit. Die Gegenwart, in die Vergangenheit eingeht, um neue Gegenwart zu werden, führt zu Wiederholung.

Überprüft man nun noch einmal die Ergebnisse der Hypothesen aus der Einzelbildanalyse mit den Ergebnissen aus dem Referenzbestand, so zeigt sich, dass die Fotografie von Broich insofern herausragend ist, als sie sich durch eine große Bilddichte auszeichnet. Die entworfenen Zeitvorstellungen sind jedoch – wenn auch weniger präzise und vor allem weniger komplex – auch in den etwa zeitgleichen und auch noch ein Jahrzehnt später entstandenen Jugendfotografien zu finden: Was allerdings mit einer Fotografieinterpretation

nicht genau gefasst werden kann, ist die Frage nach dem Zustandekommen der dargestellten Befindlichkeit. Wohl ist Vereinsamung sichtbar, gerade im Gegensatz zu den Fotografien bis in die 50er Jahre; die Ursachen lassen sich aber nur ex negativo errahnen: die Gesellschaft bietet keinen Sinnhorizont, an dem sich Jugendliche orientieren könnten. Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass die fotografischen Bildern selbst den Versuch darstellen, Orientierung zu schaffen. Alleinsein hat in den untersuchten Fotografien nicht nur eine negative, beängstigende Komponente. Wenn man Fotografieren – wie wir es hier tun – als Handlung auffasst, die die einzelnen Jugendlichen an der Schwelle zum Erwachsenwerden unternehmen, dann machen die Aufnahmen sichtbar, dass die Handlung die einzelne handelnde Person einen Schritt weiter bringt, wenn auch nicht in einem fest gefügten Horizont. Die Welt selbst bleibt unverfügbar. Machbarkeitsvorstellungen der Zwanziger- und Dreißigerjahre sind nicht mehr darstellenswert.

Aber es ist den Fotografen wohl bewusst, dass die Begrenzung der Zeit in der Handlung des Fotografierens verlassen wird. Sicherlich lassen sich Bilder erst aus der Retrospektive als solche Schritte über eine Grenze denken, denn zuweilen ist es eine blitzartige Eingebung, die uns wissen lässt, dass es gerade dieses Bild ist, das die Situation am besten erfasst. Genau dieser Moment der Bildaufnahme, das geistige Vorgreifen in ein Bild, ist es, was einen „fruchtbaren Moment“ in der Fotografie entstehen lässt, wie ihn Gombrich (1984, S. 45) beschrieben hat, in dem nicht jede Richtung schon festgelegt ist, sondern noch in der Schwebe scheint; die Analogie zu dem von Friedrich Copei formulierten „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ liegt nahe. Eine Fotografie wäre dann wie das „Aufleuchten“ einer Einsicht und das Aufgehen in einer ästhetischen Formeinheit (so Copei 1930, S. 85). Die Entscheidung und die Formfindung ist ein Akt der Selbstbildung, der sich tarnt als Augenblick, dem aber eigentlich Prozesse langer Dauer vorausgehen, in denen die augenblickliche Entscheidung vorbereitet wurde und der Formwille reifte. So ist dieser Augenblick der Aufnahme hochkomplex und geprägt durch historische, regionale, anthropologische, persönliche Geschichten, Symbole, Bedingungen. Er formt zwar keine genau umrissene Zukunft, aber der Fotograf hat in diesem Moment die Gegenwart mit dem Wissen um die Vergangenheit zu neuer Möglichkeit verdichtet.

Literaturverzeichnis

- Adams, A.: Das Negativ. Die neue Anselm Adams Photobibliothek 2. München 1998 (a).
- Adams, A.: Das Positiv als photographisches Bild. Die neue Anselm Adams Photobibliothek 3. München 1998 (b).
- Adams, A.: Die Kamera. Die neue Anselm Adams Photobibliothek 1. München 2000.
- Albers, I.: Knipsen, Knipsen, Knipsen. Das Projekt Lomographie: ein „Fingerabdruck der Erde im auslaufenden zweiten Jahrtausend“. In: Fotogeschichte 17(1997), H. 64, S. 35-44.
- Alt, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Berlin 1960/65.
- Amelunxen, H. v./Iglhaut, S./Rötzer, F. in Zusammenarbeit mit A. Cassel (Hrsg.): Fotografie nach der Fotografie. München 1996.
- Amelunxen, H. v. (Hrsg.): Theorie der Fotografie Bd. 4. 1980-1995. München 2000.
- Andriopoulos, St./Schabacher, G./Schumacher, E. (Hrsg.): Die Adresse des Mediums. Köln 2001.
- Apel, H. J.: Das Wandbild als Mittel der Verstandes- und Gesinnungsbildung im Volksschulunterricht des Kaiserreichs. In: Schmitt et al. 1997, S. 219-239.
- Arnheim, R.: Kunst und Sehen: Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Neufassung. Berlin/New York 1978.
- Arnheim, R.: Die Macht der Mitte. Köln 1996.
- Arnheim, R.: Fotografie (1974). In: Kemp 1999c, S. 171-181.
- Augé, M.: L'impossible voyage. Le tourisme et ses images. Paris 1997.
- Baatz, W.: Geschichte der Fotografie. Schnellkurs. Köln 1997.
- Banks, M./Morphy, H. (Ed.): Rethinking Visual Anthropology. New Haven and London 1997.
- Bar-Am, M.: Israel. A Photobiography. The First Fifty Years. Essay by Th. L. Friedman. New York 1998.
- Barnouw, D.: Critical Realism. History, Photography, and the Work of Siegfried Kracauer. Baltimore/London 1994.
- Barnouw, D.: Germany 1945. Views of War and Violence. Bloomington & Indianapolis 1996.
- Barthes, R.: Die helle Kammer. Frankfurt a. M. 1989 (zuerst in dt. 1981).
- Barthes, R.: Rhetorik des Bildes (1964). In: Kemp 1999c, S. 138-149.
- Bätschmann, O.: Anleitung zur Interpretation: Kunstgeschichtliche Hermeneutik. In: Belting et al. 1988, S. 191-221.
- Baudrillard, J.: Denn die Illusion steht nicht im Widerspruch zur Realität. In: Belting/Kamper 2000, S. 263-272.
- Baudson, M. (Hrsg.): Zeit – Die vierte Dimension in der Kunst. Katalog zur Ausstellung in der Kunsthalle Mannheim. Weinheim 1985.
- Bauer, H.: Form, Struktur, Stil: Die formanalytischen und formgeschichtlichen Methoden. In: Belting et al. 1988, S. 151-168.
- Bazin, A.: Ontologie des fotografischen Bildes (1945). In: Kemp 1999c, S. 59-64.
- Becker, O.: Das Bild des Weges und verwandte Vorstellungen im griechischen Denken. Berlin 1937.
- Behrend, H.: Fotografie als Wunschmaschine: Fotografische Praktiken in Kenia und Uganda. In: Czekelius/Thoss 2000, S. 68-73.
- Beiler, B.: Denken über Fotografie. Leipzig 1977.
- Beke, L.: Das Bild entsteht im Kopf. In: Berlinische Galerie 1992, S. 19-24.
- Belting, H./Blume, D. (Hrsg.): Malerei und Stadtkultur in der Dantezeit: Die Argumentation der Bilder. München 1989.
- Belting, H./Dilly, H./Kemp, W./Sauerländer, W./Warnke, M. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin³ 1988 (zuerst 1985).
- Belting, H./Kamper, D. (Hrsg.): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion. München 2000.
- Belting, H.: Bilder in der Stadt – Zur Thematik des Bandes. In: Belting/Blume 1989, S. 7-12.
- Belting, H.: Vorwort. Zu einer Anthropologie des Bildes. In: Belting/Kamper 2000, S. 7-10.
- Belting, H.: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München 2001.
- Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik 1996, S. S. 33-39.

- Benner, D./Merkens, H./Gatzemann, Th. (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik 1996.
- Benjamin W.: Kleine Geschichte der Fotografie (1931). In: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a. M. 1977, S. 47- 64.
- Benthien, C./ Wulf, Ch. (Hrsg.): Körperteile: Eine kulturelle Anatomie. Reinbek 2001.
- Berger, J. (Hrsg.): Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek 1996 (zuerst 1974).
- Berger, P. L./, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1969.
- Berlinische Galerie (Hrsg.): Sprung in die Zeit. Bewegung und Zeit als Gestaltungsprinzipien in der Photographie von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin 1992.
- Bialostocki, J.: Skizze einer Geschichte der beabsichtigten und der interpretierenden Ikonographie (1973). In: Kaemmerling 1979, S. 15-63.
- Blask, F./Meißner, U./Stricker, M. (Hrsg.): Das unheimliche Idyll. Fotografien aus Mitteldeutschland. Halle (Saale) 1997.
- Blume, D.: Die Argumentation der Bilder – Zur Entstehung einer städtischen Malerei. In: Belting/Blume 1989, S. 13-21.
- Boehm, G.: Bild und Zeit. In: Paflik 1987, S. 1-23.
- Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994.
- Boehm, G. (Hrsg.): Homo Pictor. Colloquium Rauricum Bd. 7. Leipzig 2001.
- Böhme, G.: Theorie des Bildes. München 1999.
- Böhme, H.: Natur und Subjekt. Frankfurt a. M. 1988.
- Böhme, H.: Der Wettstreit der Medien im Andenken der Toten. In: Belting/Kamper 2000, S. 23-42.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001.
- Bohnsack, R.: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck/Schäffer 2003, S. 87-107.
- Boltanski, L.: Die Rhetorik des Bildes. In: Bourdieu et al. 1983, S. 137-163.
- Bolz, N.: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München 1993.
- Böning, H.: Bilder vom Lesen – Bilder für Leser in der Volksaufklärung und Publizistik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. In: Schmitt et al. 1997, S. 91-121.
- Bosch, K./Franzen, B./Neuner, A./Schlicht, E./Schumacher, S. (Hrsg.): Fische, Flieger, Frau im Winter. Auftragsfotografie im 20. Jahrhundert aus dem Archiv Bauer. Ausstellungskatalog. Karlsruhe 1999.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./Castel, R./Chamboredon, J.C./Lagneau, G./Schnapper, D. (Hrsg.): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie. Frankfurt a. M. 1983.
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M. 1994.
- Bredenkamp, H./Diers, M./Forster K.W./Mann, N./Settis, S./Warnke, M.: Aby Warburg. Gesammelte Schriften. Berlin 1998ff.
- Breidecker, V. (Hrsg.): Siegfried Kracauer – Erwin Panofsky. Briefwechsel 1941-1966. Mit einem Anhang: Siegfried Kracauer „under the spell of the living Warburg tradition“. Berlin 1996.
- Brink, C.: „Ikonen der Vernichtung“. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin 1998.
- Burgin, V.: »Fotografien betrachten« (1977). In: Kemp 1999c, S. 251-260.
- Burgin, V.: Beim Wiederlesen der „Hellen Kammer“. In: Fotogeschichte 7(1987), H. 23, S. 63-85.
- Burgin, V.: Das Bild in Teilen. In: Amelunxen et al. 1996, S. 26-35.
- Burke, P.: Varieties of Cultural History. Ithaka/New York 1997.
- Burke, P.: The Image as Evidence. London 2001.
- Burnett, R.: Cultures of Vision. Images, Media, and the Imaginary. Bloomington and Indianapolis 1995.
- Busch, B.: Belichtete Welt. Eine Wahrnehmungsgeschichte der Fotografie. Frankfurt a. M. 1995.
- Byer, D. (Hrsg.): Fremde Frauen. Photographien des Ethnographen Hugo A. Bernatzik 1925-1958. Wien 1985.
- Calabrese, O.: Die Fotografie als Text und Diskurs. In: Fotogeschichte 7(1987), H. 25, S. 29-37.
- Campanella, T.: Die Sonnenstadt: ein poetischer Dialog. München 1988.

- Cartier-Bresson, H.: Der entscheidende Augenblick (1952). In: Kemp 1999c, S. 78-82.
- Cassirer, E.: Symbolische Formen – mögliche Welten. Hrsg. v. E. Rudolph und H. J. Sandkühler. Hamburg 1995 (zuerst 1956-58).
- Chong, A.: The Sisters and Aunt Winnie. In: Hirsch 1999, S. 103-106.
- Clausen, B./Clausen, L.: Zu allem fähig. Versuch einer Sozio-Biographie zum Verständnis des Dichters Leopold Schefer. Frankfurt a. M. 1985.
- Collier, J./Collier, M.: Visual Anthropology. Photography as a Research Method. Albuquerque (Revised and expanded Edition) 1999 (zuerst 1967).
- Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1955 (zuerst 1930).
- Coy, W.: Mit fotografischem Gedächtnis. In: Amelunxen et al. 1996, S. 67-72.
- Crary, J.: Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Dresden/Basel 1996 (zuerst engl. 1990).
- Czekelius, A./Thoss, M. (Hrsg.): Porträt Afrika. Fotografische Positionen eines Jahrhunderts. Ausstellungskatalog. Berlin 2000.
- Dadò, A. (Hrsg.): Monte Verita. Berg der Wahrheit. Lokale Anthropologie als Beitrag zur Wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen Topographie. Mailand 1980.
- Damisch, H.: Vorwort: Ausgehend von der Photographie. In: Krauss 1998, S. 7-13.
- Depaepe, M./Henkens, B. (Hrsg.): The Challenge of the Visual in the History of Education. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. Gent 2000.
- Derenthal, L.: Versuchte Neuanfänge. Konstellationen künstlerischer Photographie in Deutschland von 1945-1960. In: Domröse 1997, S. 10-14.
- Derenthal, L.: Bilder der Trümmer- und Aufbaujahre. Fotografie im sich teilenden Deutschland. Marburg 1999.
- Devereaux, L./Hillmann, R. (Ed.): Fields of Vision. Essays in Film Studies, Visual Anthropology and Photography. Berkeley/Los Angeles/London 1995.
- Dewitz, B. v.: So wird bei uns der Krieg geführt. Amateurfotografie im Ersten Weltkrieg. München 1989.
- Dewitz, B. v./Matz, R. (Hrsg.): Silber und Salz. Zur Frühzeit der Fotografie im deutschen Sprachraum 1839-1860. Agfa Foto-Historama. Ausstellungskatalog. Köln/Heidelberg 1989.
- Didi-Hubermann, G.: Erfindung der Hysterie. Die photographische Klinik von Jean-Martin Charcot. München 1997.
- Didi-Hubermann, G.: Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. München 1999.
- Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München 2000.
- Domröse, U. (Hrsg.): Positionen künstlerischer Photographie in Deutschland seit 1945. Ausstellungskatalog. Köln 1997.
- Döring, W. H.: Sollen Hans und Grete knipsen? In: *Photofreund Jahrbuch* 1928/29, S. 61-71.
- Dreßen, W./Gillen, E./Radlach, S. (Hrsg.): Angehaltene Zeit. Fotografie aus der DDR. Niemandsland. Zeitschrift zwischen den Kulturen. 1988, H. 7.
- Dubois, Ph.: Der photographische Akt. Versuch über ein theoretisches Dispositiv. Amsterdam/Dresden 1998 (zuerst 1990).
- Dülmen van, R. (Hrsg.): Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500-2000. Wien/Köln/Weimar 2000.
- Eberlein, J. K.: Inhalt und Gestalt: die ikonographisch-ikonologische Methode. In: Belting et al. 1988, S. 169-190.
- Edwards, E. (Ed.): *Anthropology & Photography. 1860-1920*. New Haven and London. In association with The Royal Anthropological Institute, London 1992.
- Edgerton, S. Y.: Die Entdeckung der Perspektive. München 2002.
- Ehmer, H. K.: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1970.
- Ehmer, H. K.: Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle. Gießen 1973.
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003.

- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt a. M. ³1977.
- Elkins, J.: The Object Stares Back. On the nature of seeing. San Diego/New York/London 1996
- Fechner, F.: Medienrecht. (5. überarb. Aufl.) Tübingen 2004.
- Feldmann, H.-P.: Porträt. München 1994.
- Finsler, H.: Neue Wege der Photographie. Hrsg. im Auftr. der Staatlichen Galerie Moritzburg Halle von Klaus E. Göltz. Leipzig 1991.
- Fischmann, L.: Guillaume meets Lewinsky. In: FreeLens. Magazin für Fotojournalismus. 2000, H. 12, S. 12-15.
- Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Stuttgart ⁵1995.
- Flusser, V.: Für eine Philosophie der Photographie. Göttingen 1983.
- Flusser, V.: Gesten. Versuch einer Phänomenologie. Düsseldorf/Bensheim 1991.
- Flusser, V.: Medienkultur. Frankfurt a. M. 1997.
- Frecot, J.: Zweierlei Zeit. In: Berlinische Galerie 1992, S. 53-57.
- Frecot, J./Geist, J. F./Kerbs, D.: Fidus, 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München 1997.
- Freier, F.: Fotografieren lernen – Sehen lernen. Fototechnik – Aufnahmepraxis – Bildgestaltung. Köln. ¹⁰1997.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997.
- Frizot, M. (Hrsg.): Neue Geschichte der Fotografie. Köln 1998 (zuerst Paris 1994).
- Frobenius, E.: Mit uns zieht die neue Zeit: Eine Geschichte der deutschen Jugendbewegung. Berlin 1927.
- Frotscher, H.: Entwicklung, Aufgaben und Funktion der Bildagentur des ADN, Zentralbild, und die Wirksamkeit ihrer Bildinformationen in der Tagespresse der DDR 1963/64. Dissertation. Leipzig: Karl-Marx-Univ. 1965.
- Frotscher, H.: Das journalistische Foto. Teil 1 und 2. o.O. Verband der Deutschen Journalisten 1968.
- Fuhs, B.: Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 265-285.
- Fuhs, B.: Das Kind als Objekt der Wissenschaft. In: Larass 2000, S. 375-389.
- Fuhs, B.: Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck/Schäffer 2003, S. 37-54.
- Geary, Ch. M.: Images from Bamum. German Colonial Photography at the Court of King Njoya. Cameroon, West Africa, 1902-1915. Published for the National Museum of African Art by the Smithsonian Institution Press. Washington/London 1988.
- Gebauer, G./Wulf Ch.: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998.
- Gebauer, G.: Bewegung. In: Wulf 1997, S. 501-516.
- Gebauer, G.: Das Performative in Sport und neuen Spielen In: Paragrana 2001, H. 1, S. 117-136.
- Gebhard, J.: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Hamburg 1947.
- Gehlen, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden ¹³1986.
- Geifes, H.: Fotografieren in der Schule. In: B. Lohse/L.F. Gruber/H. Geifes (Hrsg.): Schnappschuss. Das Foto-buch für junge Menschen. o.O. 1956, S. 262-264.
- Geimer, P. (Hrsg.): Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie. Frankfurt a. M. 2002.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995), S. 867-888.
- Goffman, E.: Geschlecht und Werbung. Frankfurt a. M. 1983.
- Goldberg, V.: The Power of Photography. How Photographs Changed our Lives. New York/London/Paris 1991.
- Goldstein, B. E.: Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung. Heidelberg/Berlin/Oxford 1997.
- Gombrich, E. H.: Ziele und Grenzen der Ikonologie. In: Kaemmerling 1979, S. 377-428.
- Gombrich, E. H.: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart 1984 (zuerst engl. 1982).
- Gombrich, E. H.: Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie. Hamburg 1992 (a).

- Gombrich, E. H.: Aby Warburg zum Gedenken. Festansprache vom 13. Juni 1966 in der Universität Hamburg zum Gedächtnis an Aby Warburgs 100. Geburtstag. In: D. Wuttke (Hrsg.): Aby M. Warburg. Ausgewählte Schriften und Würdigungen. Baden-Baden 1992, S. 465-477 (b).
- Großklaus, G.: Natur-Raum. Von der Utopie zur Simulation. München 1993.
- Grosvenor, I./Lawn, M./Rousmaniere, K.: Silences & Images. The Social History of the Classroom. New York 1999.
- Grunder, H.-U.: Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik. In: Depaepe/Henkens 2000, S. 53-71.
- Gundlach, F. C.: Bildermode-Modebilder. Deutsche Modephotographen 1945-1995. In: Institut für Auslandsbeziehungen 1995, S. 7-13.
- Gunther, Th. M.: Die Verbreitung der Fotografie. Presse, Werbung und Verlagswesen. In: Frizot 1998, S. 555-580.
- Gutachten der Kommission zur Überprüfung der Ausstellung „Vernichtungskrieg, Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944“ von O. Bartov et al. November 2000.
- Guth, P.: Wege nach 1945. Eine Annäherung an 50 Jahre Entwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Fotografie. Katalog zur Ausstellung der Arbeiten von Absolventen und Studenten 1980-93 der Hochschule für Grafik und Buchkunst. Leipzig 1993, S. 16-25.
- Hacker, D.: Profis und Amateure (1974). In: Kemp 1999c, S. 191-204.
- Hacking, I.: Was heißt „soziale Konstruktion“? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften. Frankfurt a. M. 1999.
- Hägele, U./König, G. M.: Völkische Posen, volkskundliche Dokumente. Hans Retzlaffs Fotografien 1930-1945. Marburg 1999.
- Hägele, U.: Fotodeutsche. Zur Ikonographie einer Nation in französischen Illustrierten 1930-1940. Tübingen 1998.
- Hägele, U. (Hrsg.): Völkische Feldforschung : Fotografie und Volkskunde im Nationalsozialismus. Marburg 2001.
- Hagemeyer, O.: Der goldene Schnitt – ein Harmoniegesetz und seine Anwendung. Gräefeling 1983.
- Hall, E. T.: The Silent Language. Garden City 1959.
- Hannig, J.: Bilder, die Geschichte machen. Anmerkungen zum Umgang mit „Dokumentarfotos“ in Geschichtslehrbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 40(1989), S. 10-32.
- Hannig, J.: Fotografien als historische Quelle. In: Tenfelde 1994, S. 269-288.
- Harper, D.: Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 402-416.
- Hedgecoe, J.: Meine große Fotoschule. München 1997.
- Heering: Die Photographie in der Schule. In: Photographische Rundschau und Mitteilungen. Zeitschrift für Freunde der Photographie 66(1929), S. 238-241.
- Heidemann, R.: Körpersprache im Unterricht, ein praxisorientierter Ratgeber. Wiesbaden 1996.
- Helsper, W./Herwartz-Emden, L./Terhart, E.: Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), S. 251-269.
- Henisch, H. K./Henisch, B.: The photographic experience, 1839-1914: images and attitudes. University Park, Pennsylvania 1994.
- Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/München 1993.
- Herron, M.: Die vier Arten der Fotografie (1962). In: Kemp 1999c, S. 287-288.
- Herz, R.: Hoffmann & Hitler. Fotografie als Medium des Führer-Mythos. München 1994.
- Hick, U.: Geschichte der optischen Medien. München 1999.
- Hille, N.: Die sowjetischen Fotoretuschen der 30er Jahre als politische Demozide. Einige Ausführungen zu den historischen und politischen Hintergründen der Bildmanipulation im Stalinismus. In: D. Mayer-Gürr (Hrsg.): Fotografie & Geschichte. Timm Starl zum 60. Geburtstag. Marburg 2000, S. 68-102.
- Hirsch, M. (Ed.): The Familial Gaze. Hanover and London 1999.
- Hirsch, M.: Family Frames. Photography narrative and postmemory. Cambridge, Mass./London 1997.

- Hockings, P. (Ed.): *Principles of Visual Anthropology* Berlin/New York, 2. stark erweiterte Auflage 1995 (zuerst 1975).
- Hoffmann, H./Knapp, R. (Hrsg.): *Fotografie in der DDR : ein Beitrag zur Bildgeschichte*. Leipzig 1987.
- Hofmann, F.: *Schule und Photographie*. In: *Photographische Rundschau und Mitteilungen*. Zeitschrift für Freunde der Photographie 66(1929), S. 493-495.
- Hofmann, W.: *Das entzweite Jahrhundert. Kunst zwischen 1750 und 1830*. München 1995.
- Hofmann, W.: *Friedrichs Bildthemen und die Tradition: Kirchenruinen und Visionen*. In: Ders. (Hrsg.): *Ansichten zur Landschaftsmalerei*. Ausstellungskatalog. München 1981, S. 60-63.
- Holert, T. (Hrsg.): *Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Köln 2000.
- Holland, P.: 'Sweet it is to scan...'. *Personal photographs and popular photography*. In: Wells 1997, S. 103-150.
- Holzbrecher, A./Schmolling, J. (Hrsg.): *Imaging. Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*. Wiesbaden 2004.
- Honnef, K./Weyers, F.: *Und sie haben Deutschland verlassen ... müssen. Fotografen und ihre Bilder 1928-1997*. Rheinisches Landesmuseum Bonn 1997.
- Honnef, K.: *Geschichte(n) in Zwischentönen. Die Modefotografie im Spiegel der Deutschen*. In: *Institut für Auslandsbeziehungen* 1995, S. 10-14.
- Honnef, K.: *Thesen zur Autorenfotografie* (1979). In: Kemp 1999c, S. 204-210.
- Honnef, K.: *Von der Identität zum Symbol. Die fotografische Gattung des Kinderbildes*. In: Murken et al. 2000, S. 52-57.
- Hull, J. M.: *Der Ganzkörper-Seher. Blindheit und Sehen als verschiedene Formen der Wahrnehmung*. In: *Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland* 1995, S. 171-176.
- Humboldt, W. von: *Theorie der Bildung des Menschen*. In: *Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Hrsg. von A. Flitner. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1984, S. 27-32.
- Hüppauf, B.: *Modernism and the Photographic Representation of War and Destruction*. In: *Devereaux/Hillmann* 1995, S. 94-124.
- Hüppauf, B.: *Jenseits des Tribunals. Welche Zukunft hat die Wehrmachtsausstellung?* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 23. November 2000.
- Husserl, E.: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Tübingen. ⁴1980.
- Imdahl, M.: *Giotto. Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München ⁶1996 (zuerst 1980).
- Immisch, T. O.: *Vom 'schönen' Schein zum widerborstigen Sein. Das Verhältnis von journalistischer Fotografie zur Fotokunst*. In: *FreeLens Thema: Hüben wie drüben. Journalistische Fotografie in beiden Deutschlands*, 1999, Nr. 10, S. 39-45.
- Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): *Bildermode-Modebilder. Deutsche Modefotographen 1945-1995*. Stuttgart 1995.
- Jäger, J.: *Gesellschaft und Fotografie. Formen und Funktionen der Photographie in Deutschland und England 1839-1860*. Opladen 1996.
- Jäger, J.: *Photographie: Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung*. Tübingen 2000.
- Jonas, H.: *Philosophische Untersuchungen und metaphysische Vermutungen*. Frankfurt a. M. 1994.
- Jung, C. G.: *Die Archetypen und das kollektive Unbewußte. Gesammelte Werke Bd. 9/1*. 9. Aufl. Zürich/Düsseldorf 1996.
- Kaemmerling, E. (Hrsg.): *Bildende Kunst als Zeichensystem. I. Ikonographie und Ikonologie: Theorien, Entwicklung, Probleme*. Köln 1979 (engl. zuerst 1972).
- Kaemmerlings, R.: *Einer Hamburger Tagung über Bildkommunikation fehlen die Worte*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 29.11.2000.
- Kaiser, C.: *Körpersprache der Schüler*. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998.
- Kallinich, J.: *Fotografie und Lebensgeschichte*. In: *Fotogeschichte* 3(1983), H. 8, S. 69-74.
- Kaminsky, A.: *Kaufrausch. Die Geschichte der ostdeutschen Versandhäuser*. Berlin 1998.
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt a. M. 1982.
- Kamper, D.: *Bildzwang. Im Gefängnis der Freiheit*. In: *Belting/Kamper* 2000, S. 13-21.

- Kant, I.: Kritik der ästhetischen Urteilskraft. In: Gesammelte Werke Bd. 5, hrsg. von W. Weischedel. Darmstadt 1975.
- Kaufhold, E.: Ungewollte Fotos. Vom Knipserbild zur Fotografie. In: Fotogeschichte 7(1987), H. 24, S. 49-56.
- Kemp, W. (Hrsg.): Theorie der Fotografie I 1839-1912. München 1999 (zuerst 1980) (a).
- Kemp, W. (Hrsg.): Theorie der Fotografie II 1912 - 1945. München 1999 (zuerst 1979) (b).
- Kemp, W. (Hrsg.): Theorie der Fotografie III 1945- 1980. München 1999 (zuerst 1983) (c).
- Kemp, W.: Foto-Essays. München 1978.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen. Wuppertal 1998.
- Kerbs, D.: Kunsterziehungsbewegung. In: Kerbs/Reulecke 1998, S. 369-378.
- King, D.: Stalins Retuschen. Foto- und Kunstmanipulationen in der Sowjetunion. Hamburg 1997.
- Kirschbaum, E. (Hrsg.): Lexikon der christlichen Ikonographie (LCI). Rom/Freiburg/Basel/Wien 1994 (zuerst 1971).
- Kittler, F./Schneider, M./Weber, S. (Hrsg.): Diskursanalysen I: Medien. Opladen 1987.
- Knoch, H.: Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg 2001.
- Koschatzky, W.: Die Kunst der Photographie. Technik, Geschichte, Meisterwerke. München 1987.
- Kracauer, S.: Geschichte – Vor den letzten Dingen. Frankfurt a. M. 1973.
- Kracauer, S.: Die Fotografie (1927). In: Kemp 1999b, S. 101-112.
- Krämer, S. (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a. M. 2000.
- Krase, A.: Geteilte Geschichte, geteilte Sicht. Pressefotografie im west-östlichen Parallel-Universum. In: Free-Lens. Magazin für Fotojournalismus 1999, H. 10, S. 9-19.
- Krauss, R.: Das Photographische. Eine Theorie der Abstände. München 1998 (zuerst frz. 1990).
- Kravagna, Ch. (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin 1997.
- Kriegelstein, M.: Ästhetik der Fotografie. Berlin 1991.
- Kuehn, K. G.: Caught. The Art of Photography in the German Democratic Republic. Los Angeles/London 1997.
- Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sehnsucht. Über die Veränderung der visuellen Wahrnehmung. Göttingen 1995.
- Kunst und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Deutsche Fotografie. Macht eines Mediums 1870-1970. In Zusammenarbeit mit K. Honnef, R. Sachsse, K. Thomas. Bonn 1997.
- Laabs, H. J. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987.
- Lavin, I.: Ikonographie als geisteswissenschaftliche Disziplin. In: A. Beyer (Hrsg.): Die Lesbarkeit der Kunst. Zur Geistes-Gegenwart der Ikonologie. Berlin 1992, S. 11-22.
- Lavrientiev, A.: Alexander Rodchenko. Photography 1924-1954. Köln 1995.
- Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
- Lenzen, D.: Heiliges Kind oder Kreatur? Anmerkungen zum Kinderbild bei Otto Dix. In: Herrlitz/Rittelmeyer 1993, S. 55-67.
- Lepp, N./Roth, M./Vogel, K. (Hrsg.): Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts. Ausstellungskatalog. Ostfildern-Ruit 1999.
- Leppin, H. R.: Lichtwarks Wirken für die Kunsthalle. In: Hamburger Kunsthalle (Hrsg.): Kunst ins Leben. Alfred Lichtwarks Wirken für die Kunsthalle und Hamburg von 1886 bis 1914. Hamburg 1986, S. 9-17 (a).
- Leppin, H. R.: Lichtwark als Erzieher. In: Ebenda, S. 167-171 (b).
- Lichtwark, A.: Die Bedeutung der Amateur-Photographie. Sonderabdruck aus dem „Hamburgischen Correspondenten“ vom 15. Oktober 1893. Hamburg 1893.
- Liedtke, M. (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn 1997.
- Liesbrock, H.: Das schwierige Sichtbare. Perspektiven des Wirklichen in Fotografie und Malerei. In: Weski/Liesbrock 2000, S. 38-59.
- Linse, U.: Das „natürliche“ Leben: Die Lebensreform. In: van Dülmen 2000, S. 434-457.
- Löther, A./Meier, U./Schnitzler, N./Schwerhoff, G./Signori, G.: Mundus in imagine. Bildersprache und Lebenswelten im Mittelalter. München 1996.
- Lottes, G.: Die Zähmung des Menschen durch Drill und Dressur. In: van Dülmen 2000, S. 221-239.

- Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. Opladen ²1996.
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1982.
- Lutter, Ch./, M.: Cultural Studies. Eine Einführung. Wien 1998.
- Maar, Ch./Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004.
- Maffei, L./Fiorentini, A.: Das Bild im Kopf. Von der optischen Wahrnehmung zum Kunstwerk. Aus dem Italienischen von D. Zimmer. Basel/Boston/Berlin 1997.
- Maier, H.: Der heitere Ernst körperlicher Herrschaftsstrategien. Über „weibliche“ und „männliche“ Posen auf privaten Urlaubsfotografien. In: Fotogeschichte 11(1991), H. 41, S. 47-59.
- Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Hrsg. von K.H. Wolff. Neuwied ²1970.
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Hrsg. von D./V. Meja und N. Stehr. Frankfurt a. M. 1980.
- Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Darmstadt/Neuwied 1979 (zuerst 1967).
- Matz, R. Akkomodation. Zur Veränderung des Blicks durch Photographie. In: Dewitz/Matz 1989, S. 574-583.
- Maynard, P.: The Engine of Visualization. Thinking through Photography. Ithaca/London 1997.
- McEwan, D.: Ausreiten der Ecken. Die Aby Warburg – Fritz Saxl Korrespondenz 1910 bis 1919. Hamburg 1998.
- McLuhan, M.: Die magischen Kanäle. Understanding media. Frankfurt a. M. 1970 (zuerst engl. 1964).
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1973.
- Meier, M.: Wahrnehmung im Augenblick des Grauens. Fotografie im Krieg. In: „du“ Juli/August 1997, H. 7/8, S. 94-101.
- Melis, D. (Hrsg.): Sibylle, Modelfotografie aus drei Jahrzehnten DDR. Berlin 1998.
- Menck, P.: Bilder – Bildung – Weltbild. In: Depaepe/Henkens 2000, S. 93-110.
- Merkens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 97-106.
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966 (zuerst 1945).
- Merleau-Ponty, M.: Das Sichtbare und das Unsichtbare. München ²1994 (zuerst frz. 1964, dt. 1986) (a).
- Merleau-Ponty, M.: Der Zweifel Cézannes. In: Boehm 1994, S. 39-59 (b).
- Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994.
- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1987.
- Meyer-Drawe, K.: Herausforderung durch die Dinge. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), H. 3, S. 329-336.
- Meyer-Drawe, K.: Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung ex-zentrischer Lebensverhältnisse – Fünf Überlegungen. In: Dietrich/Müller 2000, S. 147-154.
- Michels, K.: Transplantierte Kunstwissenschaft. Deutschsprachige Kunstgeschichte im amerikanischen Exil. Berlin 1999.
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Die Beharrungskraft pädagogischer Formen. Bilder vom Unterricht in der Fotografie der Nachkriegszeit (1945 bis 1960/61). In: Benner et al. 1996, S. 298-328.
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Fahnenappell – Entwicklungen und Wirkungen eines Ordnungsrituals. Fotografie als Quelle in der bildungsgeschichtlichen Forschung. In: Fotogeschichte 17(1997), H. 66, S. 57-63 (a).
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Der Blick des Fotografen. Pädagogische Perspektiven in der Fotografie. In: Schmitt et al 1997, S. 353-373 (b).
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Die erzieherische Funktion von Wandlösungen in Schulräumen der fünfziger Jahre in der DDR. In: S. Häder/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim 1997, S. 383-399 (c).
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Aspekte des gestischen Repertoires von Pädagoginnen und Pädagogen. Fotografien als Quelle in der historischen Forschung. In: Bulletin 17. Frauen- und Geschlechterforschung in den Erziehungswissenschaften, hrsg. von der Geschäftsstelle des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin 1998, S. 13-28 (a).
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Die Bildungsbewegung im Medium der Fotografie. In: S. Hellekamps (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim 1998, S. 129-144 (b).

- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Kinderblicke – fotografisch. In: E. Liebau/M. Unterdörfer/M. Winzen (Hrsg.): Ver-
 giß den Ball und spiel' weiter. Das Bild des Kindes in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. Köln 1999,
 S. 74-82 (a).
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Der gebannte Moment. Jugendliche als Fotografen. In: J. Bilstein/G. Mil-
 ler-Kipp/Ch. Wulf (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronoto-
 pologie. Weinheim 1999, S. 276-309 (b).
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Gesten und Habitus im pädagogischen Gebrauch. Ein historischer Vergleich der Ent-
 wicklung von Gesten und Körperhabitus im Unterricht der DDR und der Bundesrepublik Deutschland seit
 1945. In: Depaep/Henkens 2000, S. 473-496.
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Methods of image analysis in research in educational and social sciences. In: U.
 Mietzner/K. Myers/ N. Peim (Eds.): Visualizing Subject and Object in the History of Education. Bern et al
 2005.
- Mietzner, U.: Kaleidoskop der Erinnerungen. Kindheit in Fotografien. In: I. Behnken/ J. Zinnecker (Hrsg.): Kin-
 der – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber 2001.
- Mietzner, U.: Religiöse Motive in der zionistischen Bildkultur Palästinas und Israels. In: Ch. Wulf/ H. Macha/ E.
 Liebau (Hrsg.): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim 2004, S.
 257-272.
- Miller, L.: Der Krieg ist aus. Deutschland 1945. Berlin ²1996.
- Miller-Kipp, G.: Der Schutzengel – ein pädagogisches Mißverständnis in Bildern. In: Schmitt et al. 1997, S.
 243-271.
- Minholz, M./Stirnberg, U.: Der Allgemeine Deutsche Nachrichtendienst (ADN). Gute Nachrichten für die SED.
 München 1995.
- Mirzoeff, N.: An Introduction to Visual Culture. London/New York 1999.
- Mirzoeff, N.: The Visual Culture Reader. London/New York 2002.
- Mitchell, W.J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna 1997, S. 15-40.
- Mitchell, W.J.T.: The Reconfigured Eye. Visual Truth in the Post-Photographic Era. Cambridge, Mass./London,
 Engl. ³1998 (zuerst 1992).
- Mitchell, C./Weber, S.: Reinventing Ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia. London/Philadelphia 1999.
- Mogge, W.: Bilder aus dem Wandervogel-Leben. Die bürgerliche Jugendbewegung in Fotos von Julius Groß
 1913-1933. Köln 1986.
- Mogge, W. (Hrsg.): Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein 1988-92, 17.
- Moholy-Nagy, L.: Malerei–Photographie–Film (1925). Berlin 1978.
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München 1983 (a).
- Mollenhauer, K.: Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungs-
 theoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1983, H. 2, S. 173-194 (b).
- Mollenhauer, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986.
- Mollenhauer, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Len-
 zen 1990, S. 3-17.
- Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zu ästhetischen Er-
 fahrung von Kindern. Unter Mitarbeit von C. Dietrich, H. R. Müller und M. Parmentier. Weinheim/München
 1996 (b).
- Mollenhauer, K.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser/ Prengel 1997,
 S. 247-264 (a).
- Morris, D./Collett, P./Marsh, P./O'Saughnessy, M.: Gestures. Their Origins and their Distribution. London
 1979.
- Morris, D.: Bodytalk. Körpersprache, Gesten und Gebärden. München 1995.
- Müller, C.: Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich. Berlin 1998.
- Müller, M. G.: Grundlagen der visuellen Kommunikation. Konstanz 2003.
- Müller, Th./Schneider, R. (Hrsg.): Das Klassenzimmer: Schulmöbel im 20. Jahrhundert. München/New York
 1998.
- Müller, W.: Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung. In: Schmitt et al. 1997, S.
 191-217.
- Murken, Ch.: Das Kind in der Kunst als Spiegel des gesellschaftlichen Wandels. In: Murken et al. 2000, S. 8-28.

- Murken, Ch./Weschenfelder, B./Schad, B. (Hrsg.): Kinder des 20. Jahrhunderts. Malerei – Skulptur – Fotografie. Köln 2000.
- Museum Folkwang Essen (Hrsg.): Fotografieren hieß teilnehmen. Fotografinnen der Weimarer Republik. Ausstellungskatalog. Essen 1994.
- Naor, M.: Eretz Israel. Das zwanzigste Jahrhundert. Köln 1998 (zuerst 1996).
- Neidhardt, H.-J.: Ludwig Richter. Augsburg 1996.
- Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (NGBK) (Hrsg.): „Jetzt lächeln!“ Atelierfotografie am Beispiel Mathesie. Eine Enzyklopädie. Berlin 1998.
- Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (NGBK) (Hrsg.): Wunderwirtschaft. DDR-Konsumkultur in den 60er Jahren. Köln/Weimar/Wien 1996.
- Niesyto, H.: Selbstausdruck durch Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München 2001.
- Oelkers, J.: Jugendkultur gestern und heute. Pädagogische Überlegungen zu einer langen Emanzipation. In: Mogge 1988-92, S. 13-36.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/ München 1989.
- Oelkers, J.: Von der Welt des Émile zur Erziehungsdiktatur. In: Lepp et al. 1999, S. 37-47.
- Paflík, H. (Hrsg.): Das Phänomen Zeit in Kunst und Wissenschaft. Weinheim 1987.
- Paflík-Huber, H.: Kunst und Zeit. Zeitmodelle in der Gegenwartskunst. München 1997.
- Panofsky, E.: Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: E. Panofsky: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1978, S. 36-67.
- Panofsky, E.: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst (1932/1964). In: Kaemmerling 1979, S. 185-206.
- Panofsky, E.: Stil und Medium im Film und die ideologischen Vorläufer des Rolls-Royce-Kühlers. Frankfurt a. M. 1999.
- Parmentier, M.: Jenseits von Idylle und Allegorie – die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen“. In: Pädagogische Korrespondenz, 1989, H. 5, S. 75-88.
- Pawek, K.: Die neuen Dimensionen der Fotografie (1960). In: Kemp 1999c, S. 123-129.
- Pazzini, K. J.: Mit dem ganzen Körper lernen! In: Denken und Macht. Kunst und Unterricht. Sonderheft 1979, S. 86f.
- Pazzini, K. J.: Körper/Körpersprache. In: G. Otto/W. Schultz (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart/Dresden 1995, S. 490-500.
- Peskoller, H.: BergDenken. Eine Kulturgeschichte der Höhe. Zwei Studien. Wien 1997.
- Pfeiffer, K. L.: Das Mediale und das Imaginäre. Dimensionen kulturanthropologischer Medientheorie. Frankfurt a. M. 1999.
- Pfennig, G.: Archivbestand und Urheberrecht. In: P. Blödmeyer et al. (Hrsg.): Mitteilungsblatt Hamburger Bibliotheken, 20(2000), H. 4, Dezember 2000, S. 327-339.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.: Sichtbar machen als memento. In: Stiftung Folteropfer Berlin (Hrsg.): Fremde Blicke. Katalog zur Ausstellung, Berlin 2002, S. 7-13.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.: Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen 2001, S. 343-364.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.: Methoden der Photoanalyse. In: Ehrenspeck/Schäffer 2003, S. 19-36.
- Pilarczyk, U.: Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in Thüringen 1950/51. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. 37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1997, S. 115-143.
- Pilarczyk, U.: Darstellung von Generationsverhältnissen in der Photographie. In: Ehrenspeck/Schäffer 2003, S. 309-324 (a).
- Pilarczyk, U.: Fotografie als gemeinschaftsstiftendes Ritual. Bilder aus dem Kibbuz. In: Ch. Wulf/ J. Zirfas J. (Hrsg.): Rituelle Welten. Paragana 12 (2003) H. 1, S. 621-640 (b).

- Pilarczyk, U.: Räume für die Zukunft. Die Entwicklung pädagogischer Raumvorstellungen auf Fotografien aus dem Kibbutz und aus Internatsschulen in Palästina und Israel von 1930 bis 1970. In: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn 2003, S. 93-116 (c).
- Pilarczyk, U.: Inszenierungen des Selbst in der digitalen Jugendfotografie. In: Holzbrecher/Schmolling 2004, S. 79-88 (a).
- Pilarczyk, U.: Michael Jackson - Ein Stern erlischt. Bildkompetenz durch die fotografische Bildanalyse. In: Politisches Lernen, 2004, H. 1-2, S. 28-34 (b).
- Pilarczyk, U.: Das Kind mit dem Teddy. Kinderbilder im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 2004, H.1, S. 22-32 (c).
- Pilarczyk, U.: Selbstbilder im Vergleich. Junge Fotograf/innen in der DDR und in der Bundesrepublik vor 1989. In: Niesyto/Marotzki (Hrsg.) (im Druck 2005) (a).
- Pilarczyk, U.: Die mediale Konstruktion von Gemeinschaft. Jüdische Jugendfotografie 1924 bis 1938. In: Y. Hotam (Ed.): The Age of Youth. Jerusalem (in Vorbereitung 2005) (b).
- Plessner, H.: Anthropologie der Sinne (1970). In: Ders.: Gesammelte Schriften III. Frankfurt a. M. 1980, S. 317-393.
- Pochat, G.: Erlebniszeit und bildende Kunst. In: Ch. W. Thomsen/H. Holländer (Hrsg.): Augenblick und Zeitpunkt: Studien zur Zeitstruktur und Zeitmetaphorik in Kunst und Wissenschaft. Darmstadt 1984, S. 22-46.
- Pochat, G.: Bild – Zeit. Zeitgestalt und Erzählstruktur in der bildenden Kunst von den Anfängen bis zur frühen Neuzeit. Wien/Köln/Weimar 1996.
- Pohlert, Ch./ Breul, P./Fuhr, E. (Hrsg.): Bilder in der Zeitung. Journalistische Fotografie 1949 - 1999. München Berlin 1999.
- Pohlmann, U./Scheutle, R. (Hrsg.): Lehrjahre – Lichtjahre. Die Münchner Fotoschule 1900-2000. München 2000.
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts : Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- Prange, K.: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Bildung und Erziehung 48(1995), H. 2, S. 145-158.
- Price, D./Wells, L.: Thinking about Photography. Debates, historically and now. In: L. Wells: Photography. A Critical Introduction. London/New York 1997, S. 11-54.
- Price, M.: The Photograph. A Strange, Confined Space. Stanford 1994.
- Prosser, J. (Hrsg.): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London 1998.
- Protte, K.: „Bildberichterstatteerin im ‚Dritten Reich‘“. Fotografien aus den Jahren 1937 bis 1944 von Lieselotte Purper (Mitteilungen des Deutschen Historischen Museums, Bd. 20) Berlin 1997.
- Rachow, I.: Aspekte künstlerischer Fotografie in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der 1970er und 80er Jahre. Frankfurt 2000.
- Ramamurthy, A.: Constructions of illusion. In: Wells 1997, S. 151-198.
- Raulff, U.: Wilde Energien. Vier Versuche zu Aby Warburg. Göttingen 2003.
- Recht, R.: »Daguerres Meisterwerke«. Alexander von Humboldt und die Photographie. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Netzwerke des Wissens. Ostfildern 1999, S. 159-161.
- Reck, H. U.: Bild als Medium – Zeichen der Kunst. In: Belting/Kamper 2000, S. 173-209.
- Regener, S.: Fotografische Erfassung. Zur Geschichte medialer Konstruktionen des Kriminellen. München 1999.
- Regener, S.: Jenseits bürgerlicher Normalität. Zwischen Dokumentation und Voyeurismus. Fotografien psychiatrischer Patienten. In: Fotogeschichte 20(2000), H. 76, S. 13-24.
- Reichwein, A.: Museumspädagogische Schriften. Berlin: Museum für Volkskunde 1978.
- Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Kommentierte Neuauflage. Weinheim 1993.
- Rentschler, I.: Welten im Kopf. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1995, S. 163-170.
- Rock, I.: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg/Berlin ²1998.

- Röll, F.-J./Wolf, H.: Grundlagen der Bildgestaltung 1-6. In: medien praktisch Heft 3/93, S. 27-32; Heft 4/93, S. 54-60; Heft 1/94, S. 44-49; Heft 2/94, S. 53-59; 3/94, S. 60-66; Heft 4/94, S. 51-57.
- Rosenblum, N.: A World History of Photography. New York/London/Paris ³1997.
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M. 1997.
- Rötzer, F.: Betrifft: Fotografie. In: Amelunxen et al. 1996, S. 13-25.
- Rutschky, K.: Die Fotos der frühen Jahre. Eine Fallstudie zur sogenannten Amateurfotografie in den Jahren 1945-1970: Die Sammlung Müller. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1997, S. 200-203.
- Rutschky, M.: Schneider. Sieben Seiten Lektüre eines anonymen Fotoalbums. In: Fotogeschichte 8(1988), H. 27, S. 40-54.
- Ryan, J. (ed.): Picturing Empire. Photography and the Visualization of the British Empire. London 1997.
- Sachs-Hombach, K.: Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln 2003 (a).
- Sachs-Hombach, K.: Vom Bild zum Film. Zur begrifflichen Analyse wahrnehmungsnaher Kommunikationsformen. In: Ehrenspeck/Schäffer 2003, S. 121-134 (b).
- Sachsse, R.: Fotografie als NS-Staatsdesign. Ein Medium und sein Mißbrauch durch Macht. In: Kunst und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1997, S. 118-133.
- Sagne, J.: Porträts aller Art. Die Entwicklung des Fotoateliers. In: Frizot 1998, S. 103-130.
- Saxl, F.: Die Geschichte der Bibliothek Warburg (1886-1944). In: Gombrich 1992, S. 433-450.
- Schaar, E.: Zustände. Einleitung. In: A.: Erziehung des Auges. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von E. Schaar. Frankfurt a. M. 1991.
- Schade, S./Tholen, G. C. (Hrsg.): Konfigurationen. Zwischen Kunst und Medien. München 1999.
- Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung. Opladen 1998.
- Schama, S.: Der Traum von der Wildnis. Natur als Imagination. München 1996.
- Schiffler, H./Winkeler, R.: Tausend Jahre Schule. Stuttgart 1985.
- Schiffler, H./Winkeler, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991.
- Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von T. Schulze hrsg. von E. Weniger. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1983.
- Schmid, J.: „Knipsen“. Private Fotografie in Deutschland von 1900 bis heute. Ausstellungsserie Fotografie in Deutschland von 1850 bis heute. Stuttgart 1993.
- Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997.
- Schmitt, J.-C.: Die Logik der Gesten im europäischen Mittelalter. Aus dem Franz. von F. Schubert und B. Schulze. Stuttgart 1992.
- Schmolling, J.: Deutscher Jugendfotopreis – Ein Wettbewerb im Wandel. In: Holzbrecher/Schmolling 2004, S. 89-104.
- Schneider, S. (Hrsg.): Aus dem Ruhrgebiet der Nachkriegszeit. Essen 1995.
- Schneider, S. (Hrsg.): Als der Himmel blau wurde. Bilder aus den 60er Jahren. Ruhrlandmuseum Essen. Bottrop/Essen 1998.
- Schnelle-Schneyder, M.: Sehen und Photographieren. Von der Ästhetik zum Bild. Berlin 2003.
- Schönig, B.: Mädchen und Junge, Lehrerinnen und Lehrer auf Schulfotografien 1928-1961 – Ein Versuch zur Evokation pädagogischen Erinnerungsvermögens als Einstieg in eine historische Bildkunde. In: Schmitt et al. 1997, S. 311-331.
- Schönig, B.: Lebensreform und Schulzimmer. Grundzüge der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Müller/Schneider 1998, S. 37-45.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In: Prosser 1998, S. 235-251.
- Schubert-Weller, Ch.: „Die Sendung der Jungen Generation“ – Von der Militarisierung zur Verstaatlichung: Thesen zur Jugendgeschichte von 1890 bis 1936. In: Mogge 1988-92, S. 37-76.
- Schulze, T.: Ikonologische Betrachtungen zur pädagogischen Paargruppe. In: Herrlitz/Rittelmeyer 1993, S. 147-171.

- Schürpf, M.: Schweizer Fotografen sehen das Kind. In: P. Hugger: »Der schöne Augenblick«. Schweizer Photographien des Alltags. Zürich o. J. (ca. 1998), S. 491-496.
- Schuster, M.: Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst. Köln 1992.
- Schuster, M.: Fotopsychologie. Lächeln für die Ewigkeit. Heidelberg 1996.
- Scott, C.: The Spoken Image. Photography & Language. London 1999.
- Sedlmayr, H.: Verlust der Mitte. Die Bildende Kunst des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit. Salzburg/Wien, 11. Auflage 1998 (zuerst 1948).
- Seelhoff, P.: Unsere deutschen Kinder. In: Lendvai-Dirksen, E./P. Seelhoff: Unsere deutschen Kinder. Berlin 1932.
- Seidelmann, K.: Bund und Gruppe als Lebensform der deutschen Jugend. München 1955.
- Seidelmann, K. (Hrsg.): Deutsche Jugendbewegung. Bad Heilbrunn 1966.
- Sekula, A.: Der Körper und das Archiv. In: Wolf 2003, S. 269-334.
- Signori, G.: Wörter, Sachen und Bilder. Oder: Die Mehrdeutigkeit des scheinbar Eindeutigen. In: Löther et al. 1996, 11-33.
- Silver-Brody, V.: Documentors of the Dream. Pioneer Jewish Photographers in the Land of Israel 1890-1933. Jerusalem 1998.
- Silverman, K.: Dem Blickregime begegnen. In: Kravagna 1997, S. 41-64.
- Singer, W.: Das Bild in uns – Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Maar/Burda 2004, S. 56-76.
- Siskind, A.: Ein Symposium (1950). In: Kemp 1999c, S. 71.
- Soeffner, H.-G./Raab, J.: Sehtechiken. Die Medialisierung des Sehens: Schnitt und Montage als Ästhetisierungsmittel medialer Kommunikation. In: W. Rammert (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt a. M./New York 1998, S. 121-148.
- Sommer, T.: Konflikte mit der Moral. In: FreeLens Thema: Hüben wie drüben. Journalistische Fotografie in beiden Deutschlands. 1999, Nr. 10, S. 20-22.
- Sontag, S.: On Photography. Harmondsworth et al. 1984 (zuerst 1977).
- Sontag, S.: Das Leiden anderer betrachten. Aus dem Amerikanischen v. Reinhard Kaiser. München 2003.
- Spanhel, D.: Erziehung in einer mediengeprägten Alltagswelt. In: Liedtke 1997, S. 229-247.
- Stach, R.: Hundert Jahre Schulisches Wandbild. Eine Einführung. In: Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980. Ausstellungskatalog Köln 1984, S. 9-20.
- Stach, R.: Wandbilder als didaktische Segmente der Realität. In: Depaepe/Henkens 2000, S. 199-221.
- Stafford, B. M.: Neuronale Ästhetik – Auf dem Weg zu einer kognitiven Bildgeschichte. In: Maar/Burda 2004, S. 103-125.
- Starl, T.: Fortschritt und Phantasma. Zur Entstehung der photographischen Bildwelt. In: Dewitz/Matz 1989, S. 80-87.
- Starl, T.: Knipser. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich 1880 bis 1980. München/Berlin 1995.
- Steen, J.: Fotoalbum und Lebensgeschichte. In: Fotogeschichte 3(1983), H. 10, S. 55-67.
- Stepan, P.: Un métier social: Zur Typologie afrikanisch-europäischer Studioaufnahmen. In: Czekelius/Thoss 2000, S. 25-28.
- Stoichita, V. I.: Das selbstbewußte Bild. Vom Ursprung der Metamalerei. Aus dem Französischen von H. Jatho. München 1998.
- Tagg, J.: The Burden of Representation: Essays on Photographies and Histories. London 1988.
- Talkenberger, H.: Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als historische Quelle. In: Zeitschrift für Historische Forschung 19(1994), S. 289-313.
- Talkenberger, H.: Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt et al. 1997, S. 11-26.
- Te Heesen, A.: Der Weltkasten. Die Geschichte einer Bildenzyklopädie aus dem 18. Jahrhundert. Göttingen 1997 (a).
- Te Heesen, A.: Verbundene Bilder. Das Tableau in den Erziehungsvorstellungen des 18. Jahrhunderts. In: Schmitt et al. 1997, S. 77-90 (b).
- Te Heesen, A.: Das Archiv. Die Inventarisierung des Menschen. In: Lepp et al. 1999, S. 114-141.
- Tenfelde, K. (Hrsg.): Bilder von Krupp. Fotografie und Geschichte im Industriezeitalter. München 1994.

- Tenorth, H.-E./Kudella, S./Paetz, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsamblition. Weinheim 1996.
- Tenorth, H.-E.: Das Unsichtbare zeigen – Das Sichtbare verstehen. Fotografien als Quelle zur Analyse von Erziehungsverhältnissen. In: Fotogeschichte 17(1997), H. 66, S. 51-56.
- Tenorth, H.-E.: „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(2000), S. 905-925 (a).
- Tenorth, H.-E.: Bildung – was denn sonst? In: Dietrich/Müller 2000, S. 87-101 (b).
- Theissing, H.: Die Zeit im Bild. Darmstadt 1987.
- Theye, T. (Hrsg.): Der geraubte Schatten. Die Photographie als ethnographisches Dokument. München 1989.
- Thiel, P.: „Dies Gewerbe ist aber eigentlich nichts anderes, als eine Bettelei...“. In: Staatl. Museen zu Berlin (Hrsg.): Schilder, Bilder, Moritäten. Sonderschau des Museums für Volkskunde im Pergamonmuseum 1988. Berlin 1987, S. 6-16.
- Tholen, G. Ch.: Überschneidungen. Konturen einer Theorie der Medialität. In: Schade/Tholen 1999, S. 15-34.
- Thomas, K.: 40 Jahre Kunstfotografie in der DDR. Zwischen Sozialistischem Realismus und Realität im Sozialismus. In: Dreßen et al. 1988, S. 3-35.
- Uelsmann, J.: Post-Visualisierung (1967). In: Kemp 1999c, S. 150-154.
- Van Straten, R.: Einführung in die Ikonographie. Berlin 1989.
- Verband der Deutschen Journalisten (Hrsg.): Das Bild in der Presse. Handbuch für Journalisten. Leipzig 1964.
- Verband Deutscher Schullandheime (Hrsg.): H. Neubauer/R. Sandfuchs/U. Sandfuchs: Ein Projekt. Grundschilder fotografieren ein Schullandheim. Regensburg 1977.
- Wagner, T.: Wo sich der Hase den Bauch wärmt. Zum Verhältnis von Fotografie und Malerei im digitalen Zeitalter. In: Weski/Liesbrock 2000, S. 82-95.
- Wagner, T.: Laßt die Bilder sprechen. Die Begriffe drehen und wenden: Der 26. Kunsthistorikertag in Hamburg. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.3.2001.
- Waibl, G.: Fotografie und Geschichte I. In: Fotogeschichte 6(1986), H. 21, S. 3-12 (a).
- Waibl, G.: Fotografie und Geschichte II. In: Fotogeschichte 6(1986), H. 22, S. 3-10 (b).
- Waibl, G.: Fotografie und Geschichte III. In: Fotogeschichte 7(1987), H. 23, S. 3-12.
- Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M. 1985.
- Waldenfels, B.: Ordnungen des Sichtbaren. Zum Gedenken an Max Imdahl. In: Boehm 1994, S. 233-252.
- Waldenfels, B.: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M. 1999.
- Walter, C.: Bilder erzählen! Positionen inszenierter Fotografie: Eileen Cowin, Jeff Wall, Cindy Sherman, Anna Gaskell, Sharon Lockhart, Tracey Moffatt, Sam Taylor-Wood. Weimar 2002.
- Wankel, E./Nitschke, K.: Foto- und Bildrecht. München 2004.
- Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt a. M. 1979.
- Weibel, P.: Ortslosigkeit und Bilderfülle – Auf dem Weg zu Telegesellschaft. In: Maar/Burda 2004, S. 216-226.
- Weise, B.: Fotojournalismus Erster Weltkrieg-Weimarer Republik. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1997, S. 72-87.
- Weise, B.: Pressefotografie I. Die Anfänge in Deutschland, ausgehend von einer Kritik bisheriger Forschungsansätze. In: Fotogeschichte 9(1989), H. 31, S. 15-40.
- Weise, B.: Pressefotografie II. Fortschritte der Fotografie- und Drucktechnik und Veränderungen des Pressemarkts im Deutschen Kaiserreich. In: Fotogeschichte 9(1989), H. 33, S. 27-62.
- Wells, L. (Ed.): Photography. A Critical Introduction. London/New York 1997.
- Wenk, S.: Zeigen und Schweigen. Der kunsthistorische Diskurs und die Diaprojektion. In: Schade/Tholen 1999, S. 292-305.
- Weski, T./Liesbrock, H. (Hrsg.): How you look at it. Fotografien des 20. Jahrhunderts. Köln 2000.
- Wiesing, L.: Phänomene im Bild. München 2000.
- Winkler, R.: Jobs als Schulmeister. Pfade der Interpretation und Quellenwert. In: Schmitt et al. 1997, S. 27-48.

- Winkler, R.: Bilder als Quellen – Entwicklungen und Perspektiven. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg, Februar 2000.
- Winston, B.: 'The Camera Never Lies': The Partiality of Photographic Evidence. In: Prosser 1998, S. 60-68.
- Wohlfeil, R.: Das Bild als Geschichtsquelle. In: Historische Zeitschrift 1986, Nr. 243, S. 91-100.
- Wohlfeil, R.: Methodische Reflexionen zur Historischen Bildkunde. In: Historische Bildkunde. Probleme – Wege – Beispiele. Hrsg. von R. Wohlfeil und B. Tolkeschmitt. 12. Beiheft der Zeitschrift für historische Forschung. Berlin 1991, S. 17-35.
- Wolf, H.: Positivismus, Historismus, Fotografie. Zu verschiedenen Aspekten der Gleichsetzung von Geschichte und Fotografie. In: Fotogeschichte 17(1997), H. 63, S. 31-44.
- Wolf, H. (Hrsg.): Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt a. M. 2002.
- Wolf, H. (Hrsg.): Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt a. M. 2003.
- Wolle, S.: Die Diktatur der schönen Bilder. Zur politischen Ikonografie der SED-Diktatur. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1997, S. 174-185.
- Wolpert, K.: Symmetrie und Autonomie – die Sehnsucht nach der Mitte oder Seelische Balance und freie Selbstbestimmung als kongruente Denkfiguren in Ästhetik und Kunsttheorie. In: Mathildenhöhe Darmstadt (Hrsg.): Symmetrie in Kunst und Wissenschaft. Darmstadt 1986.
- Wulf, Ch./Kamper, D. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin 2002.
- Wulf, Ch./Zirfas, J.: Die performative Bildung von Gemeinschaften. In: Theorien des Performativen. Paragana 2001, H. 1, S. 93-116.
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997.
- Wulf, Ch.: Gesten. In: Wulf 1997, S. 516-524 (b).
- Wünsche, K.: Die Muskeln, die Sinne, die Reden. Medien im pädagogischen Bezug. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Vergessene Körperlichkeit, 1981, H. 6, S. 241-247.
- Wünsche, K.: Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: J.Oelkers/H.-E. Tenorth Hrsg.: Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1991, S. 273-290.
- Wünsche, K.: Das Bildnis des durchsichtigen gesunden oder die Wahrhaftigkeit des Gläsernen Menschen. In: R. Beier/M. Roth (Hrsg.): Der Gläserne Mensch. Eine Sensation. Zur Kulturgeschichte eines Ausstellungsobjekts. Berlin 1992, S. 85-101.
- Wünsche, K.: Die kleine Perthes. Anmerkungen zu einem Bild Philipp Otto Runge. In: Herrlitz/Rittelmeyer 1993, S. 173-189 (a).
- Wünsche, K.: Tabus über dem Schülerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(1993), S. 369-381 (b).
- Wünsche, K.: Verstehensschritte entsprechend einer ikonologischen und Inhaltsanalyse. In Anlehnung an eine „Bedeutungsanalyse“ im Sinne Panofskys. In: H.-E. Tenorth/K. Wünsche: Antrag an die DFG auf Bewilligung für das Forschungsprojekt „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen ‚Erziehungsstaaten‘ im Rahmen einer Forschergruppe zum Thema: „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern“. Berlin 1993 (c).
- Wünsche, K.: Das Foto: Notar und Geständnis. In: St. Hellekamps (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim/München 1998, S. 145-156 (a).
- Wünsche, K.: Pädagogische Ikonographie (Vortrag, gehalten auf dem 16. DGfE-Kongreß in Hamburg 1998). Unveröff. Manuskript 1998 (b).
- Wünsche, K./Mietzner, U./Pilarczyk, U./Tenorth, H.-E.: Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen ‚Erziehungsstaaten‘. In: Benner et al 1996, S. 11-32.
- Wuttke, D.: Aby M. Warburgs Methode als Anregung und Aufgabe. Mit einem Briefwechsel zum Kunstverständnis. 4. erneut erw. Auflage, Wiesbaden 1990.
- Wyss, B.: Jenseits der Fotografie. Das indexikalische Bild. Hors-texte. In: Fotogeschichte 20(2000), H. 76, S. 3-11.
- Zierhofer, W.: Die Realismus-Utopie. Überlegungen zugunsten einer Kulturgeschichte des Visuellen. In: Soziographie. Blätter des Forschungskomitees „Soziographie“ der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, 1992, Nr. 5, S. 141-152.

